

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
“FÉLIX VARELA MORALES”  
DE VILLA CLARA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS**



**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL  
EN LENGUA INGLESA DEL PROFESOR DE LENGUAS  
EXTRANJERAS DESDE SU FORMACIÓN INICIAL**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN  
CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**MSc. Eida de la Paz Gálvez**

**Santa Clara**

**2012**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
“FÉLIX VARELA MORALES”  
DE VILLA CLARA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS**



**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL  
EN LENGUA INGLESA DEL PROFESOR DE LENGUAS  
EXTRANJERAS DESDE SU FORMACIÓN INICIAL**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN  
CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**AUTORA: MSc. Eida de la Paz Gálvez**

**TUTORAS: Dr. C. Esperanza Lucía Guelmes Valdés  
Dr. C. Juana Maritza Berges Díaz**

**CONSULTANTE: Dr. C. Alfredo Andrés Camacho Delgado**

**Santa Clara  
2012**

## AGRADECIMIENTOS

- A Samuel, por saber ser compañero, amigo y confidente. Sin su soporte técnico la tarea habría sido mucho más ardua; sin su apoyo espiritual, casi imposible.
- A mis queridas tutoras Lucy y Maritza por la excelencia, la profesionalidad, la comprensión, el estímulo y las horas de trabajo que me dedicaron. Nunca podré agradecerles suficiente. A Lucy, además, por ser mi ángel de la guarda y la MAESTRA de todos.
- Un agradecimiento especial para Alfredo Camacho por compartir su genialidad y optimismo conmigo, por aportar la idea original para esta tesis, por su crítica oportuna, por creer en mí, por estimularme a ser mejor.
- A Bertha, por su luz, por su alto nivel de profesionalidad, por su crítica contundente de visión infrarroja, por su eterno deseo de colaborar, por su ejemplo.
- A Nieto, por hacerme llegar junto a sus sugerencias, un estímulo para confiar más en mí misma, por elogiar mi modesta obra, por ejercer siempre su psicología, aun desempeñando otros roles.
- A Uvaldo, por extender su mano amiga y acceder tan amablemente a evaluar mi trabajo en condiciones hostiles de premura y distancia.
- A Lisset Valdés, por las horas de empeño que dedicó a revisar exhaustivamente cada detalle de la tesis.
- A Guillermo Soler, por su gentil e invaluable colaboración con el procesamiento estadístico.
- Al querido profesor Miguel de Armas por su colaboración invaluable con los *culturgrams*.
- A Eduardo Garbey Savigne, le agradezco especialmente por aportar luz y juicio a mi trabajo.
- A todos los expertos por acceder amablemente a ofrecer su valoración de la propuesta y por aportarme sugerencias valiosas para su perfeccionamiento.
- A Riguito, nuestro diseñador de cabecera, por tenderme su mano dotada de increíbles habilidades, por ser amigo.
- A Ariel, por todo su apoyo en momentos difíciles.

- A mis estudiantes del grupo experimental, por su gustosa colaboración, por sus palabras, por ser únicos y especiales.
- A toda mi familia, en especial a mis padres y mi hermana, por el incentivo constante; y a Maritza y Alina por su apoyo y colaboración en los momentos más difíciles.
- A mis amigos y amigas de siempre que, desde lejos, me manifestaron su respaldo.
- Por último y especialmente, a mis queridos compañeros del departamento de Lenguas Extranjeras, que incluye a los que ya no están, pero estarán siempre. Para ellos no hay palabras, porque no podrían estas resumir mi eterno agradecimiento y no hay nombres específicos porque a todos les debo.

## **DEDICATORIA**

*A Lucho y Eloina, mis queridos padres, en quienes yace no solo mi génesis, sino también mi estímulo para crecer, mi resguardo, mi oasis y mi razón de ser.*

## SÍNTESIS

A lo largo del proceso de formación inicial del profesor de Lenguas Extranjeras, la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) es la encargada de propiciarle al estudiante de esta especialidad, el desarrollo de un nivel avanzado de competencia comunicativa en dicha lengua, que trasciende el mero dominio de la gramática, el vocabulario y la pronunciación, para integrar también aspectos relativos al contexto social y cultural en que se usa la lengua y que definitivamente ejercen una influencia determinante en la eficiencia del proceso comunicativo.

La práctica ha demostrado que, aun haciendo un uso correcto y coherente de una lengua extranjera, en observancia estricta de sus reglas gramaticales, lexicales, fonológicas y discursivas; se puede fracasar en la comunicación con hablantes de esta y llegar a resultar inapropiados por transgredir normas socioculturalmente establecidas para ellos a partir de sus costumbres, creencias y valores. De ahí que numerosos especialistas resalten la necesidad de desarrollar, como parte de la competencia comunicativa, una competencia sociocultural que ha de abarcar, entre otros elementos, conocimientos relativos a estas características socioculturales.

Con el empleo de diversos métodos teóricos y empíricos se pudo constatar que, en el proceso actual de enseñanza-aprendizaje de la disciplina PILI en la UCP "Félix Varela Morales" de Villa Clara, se adolece de carencias tanto en la concepción, como en el tratamiento de contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa, resultando en un insuficiente nivel de desarrollo de competencia sociocultural de los futuros profesores de esta lengua. Consecuentemente, el objetivo de la presente investigación se centró en proponer un modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa de los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación, a través de la disciplina PILI.

El modelo propone un modo de integración de lengua y cultura en la disciplina, con un enfoque profesional pedagógico y con una concepción de competencia como configuración psicológica que tributa al desarrollo integral del estudiante. El modelo fue sometido a criterio de expertos con resultados favorables y recomendaciones que permitieron su perfeccionamiento. La posterior implementación parcial corroboró su efectividad en la práctica.

# TABLA DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LENGUA INGLESA DEL ESTUDIANTE DE LENGUAS EXTRANJERAS, A TRAVÉS DE LA DISCIPLINA PILI</b> .....	<b>12</b>
1.1 <i>La competencia comunicativa en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras</i> .....	12
1.2 <i>La competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras: antecedentes teóricos y metodológicos</i> .....	21
1.2.1 Sobre el concepto de cultura .....	22
1.2.2 Sobre la relación lengua, cultura y sociedad en la didáctica de las lenguas extranjeras: argumentos a favor y en contra .....	25
1.2.3 Antecedentes de la relación lengua, cultura y sociedad en la evolución histórica de la didáctica de las lenguas extranjeras .....	30
1.3 <i>El proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI</i> .....	35
1.3.1 Contextualización del proceso en el escenario educativo cubano actual y en la formación inicial del docente de Lenguas Extranjeras .....	35
1.3.2 Antecedentes históricos del desarrollo de la competencia sociocultural en la formación inicial del docente de Lenguas Extranjeras .....	39
1.3.3 La disciplina PILI: escenario principal para el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante .....	41
1.3.4 Hacia una concepción del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI.....	44
<i>Conclusiones parciales del capítulo</i> .....	50
<b>2. DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LENGUA INGLESA DEL ESTUDIANTE DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LA DISCIPLINA PILI: UN MODELO DIDÁCTICO PARA SU DESARROLLO</b> .....	<b>51</b>
2.1 <i>Diagnóstico de necesidades</i> .....	51
2.1.1 Análisis de los resultados .....	53
2.1.2 Principales regularidades derivadas del proceso de diagnóstico de necesidades .....	69
2.2 <i>Modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras a través de la disciplina PILI</i> .....	71
2.2.1 Consideraciones teóricas generales acerca del modelo como resultado científico.....	71
2.2.2 Marco epistemológico: Justificación de la necesidad y fundamentación filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y lingüística del modelo didáctico .....	72
2.2.3 Representación gráfica del modelo didáctico y explicación de significados .....	78
2.2.4 Exigencias y cualidades del modelo didáctico propuesto .....	89
2.2.5 Formas de instrumentación del modelo didáctico.....	91
2.2.6 Evaluación del modelo didáctico.....	94
<i>Conclusiones parciales del capítulo</i> .....	95

<b>3. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA PROPUESTA POR LOS EXPERTOS Y DE SU IMPLEMENTACIÓN PARCIAL EN LA PRÁCTICA .....</b>	<b>96</b>
3.1 <i>Valoración de la propuesta por criterio de expertos .....</i>	<i>96</i>
3.2 <i>Resultados de la implementación parcial del modelo didáctico en la práctica .....</i>	<i>98</i>
3.2.1 Preparación del pre-experimento .....	99
3.2.2 Etapas del pre-experimento.....	101
<i>Conclusiones parciales del capítulo .....</i>	<i>118</i>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>119</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>121</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCIÓN

Los albores del nuevo milenio han encontrado a la humanidad sumida en un acelerado y profundo proceso de globalización, matizado por el azote de una crisis sistémica global, el deterioro creciente del entorno, las guerras y la amenaza latente de un holocausto nuclear.

Este escenario enrevesado, que pone en peligro la propia continuidad de la especie humana, coexiste paradójicamente con un proceso de acercamiento intercultural progresivo, resultante del desarrollo vertiginoso de las comunicaciones en la actualidad. En la era de *Internet*, el acceso al descubrimiento de otros modos de vida se hace cada vez más factible, las distancias se acortan metafóricamente y las civilizaciones del mundo están virtualmente más cercanas las unas de las otras.

En consecuencia, la comunicación intercultural se ha convertido en un fenómeno mucho más cotidiano y el estudio de las lenguas extranjeras, en un imperativo de la época para facilitar esta comunicación. A tales efectos, la metodología para la enseñanza de las lenguas ha debido extender su objetivo, tradicionalmente centrado en torno al aprendizaje del sistema lingüístico (léase: gramática, pronunciación y vocabulario); para hacer énfasis, además, en aspectos relativos al uso de la lengua en circunstancias reales de comunicación.

Ya desde la década de 1970, el Enfoque Comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras había fijado su objetivo en el desarrollo de una competencia comunicativa (Hymes, 1972) que trascendiera el aspecto meramente lingüístico. Diferentes modelos ofrecidos a partir de entonces en torno a la composición de esta competencia (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Van Ek, 1986; Enríquez y otros, 2003), revelaron la presencia de dimensiones, áreas, sub-competencias o competencias propiamente dichas<sup>1</sup>, que aludían al componente contextual del acto comunicativo. Los términos *sociolingüístico* y *sociocultural* han sido frecuentemente utilizados a tal efecto, aunque no siempre con una distinción precisa de los límites entre las nociones de uno y otro término. No obstante, sí ha habido coincidencia en reconocer el importante papel que

---

<sup>1</sup> Términos utilizados indistintamente en la literatura especializada para referirse a los componentes estructurales de la competencia comunicativa

desempeñan los factores social y cultural del contexto histórico concreto en el uso de la lengua para la comunicación.

Las particularidades del contexto social inmediato del acto comunicativo específico, léase: el lugar en que transcurre, el momento, la relación entre los interlocutores y el propósito comunicativo; resultan cruciales en la selección apropiada del estilo formal, menos formal, neutral o informal a emplear durante el referido acto. El ajuste o no al nivel de formalidad socialmente deseable para la comunicación en las circunstancias específicas en que esta transcurre, constituye un elemento de juicio significativo para evaluar el éxito de un acto comunicativo dado. A partir del modelo de J. Van Ek (1986), esta idea ha sido asumida por muchos especialistas como la esencia de lo que en el ámbito se conoce como *competencia sociolingüística*.

Igualmente, más allá del contexto social inmediato del acto comunicativo, existen elementos sociales y culturales que están latentes en el uso de la lengua y pasan, por lo general, inadvertidos en la comunicación entre individuos con referentes socioculturales comunes; sin embargo, devienen verdaderos desafíos para el éxito en la comunicación entre individuos que no comparten estos referentes; léase, en la comunicación intercultural.

La existencia de diferencias en mayor o menor medida marcadas entre las costumbres, las creencias, los valores, las normas sociales y el modo de vida en general de los pueblos; se refleja también en diferencias en el modo en que estos se comunican, al margen de las conocidas disimilitudes entre los códigos lingüísticos. En la comunicación real, el mensaje que se emite va impregnado también de códigos socioculturales intangibles de los que el emisor, en la mayoría de los casos, no es totalmente consciente y que son resultado de la influencia que ejerce el entorno social y cultural sobre su actividad comunicativa. Estos códigos también son relevantes para el éxito en la comunicación. Su errada interpretación a la luz de un referente social y cultural diferente, explica frecuentes fracasos registrados en actos de comunicación intercultural donde, paradójicamente, ha habido un uso correcto y coherente del código lingüístico en observancia estricta de las reglas gramaticales, lexicales, fonológicas y discursivas.

Como consecuencia, a partir de reconocer que se puede ser lingüísticamente correcto y aun así fracasar en la comunicación por resultar socioculturalmente inapropiado, las tendencias actuales en la didáctica de las lenguas extranjeras promueven el estudio,

además de la lengua en sí, de los diferentes entornos socioculturales en que esta se emplea como medio fundamental de comunicación. El propósito se concreta en desarrollar la *competencia sociocultural* del estudiante, término cuyo uso también fue generalizado a partir del modelo propuesto por J. Van Ek en 1986 en su determinación de la composición estructural de la competencia comunicativa y fue definido por él como “[...] la capacidad de descubrir, comprender y adoptar las normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada” (Van Ek, 1986:35).

Esta identificación del término competencia con el de capacidad, aunque frecuente en la literatura especializada, encuentra detractores entre los estudiosos del tema. Un colectivo de autores cubanos del Centro de Estudios Educativos (CEE) de la UCP “Enrique J. Varona”, por ejemplo, considera la competencia como una estructura psicológica de mayor complejidad, que integra componentes no solo cognitivo-instrumentales, sino también afectivo-motivacionales en estrecha unidad funcional, entendiéndola, así, como una configuración psicológica (Castellanos Simons, B. y otros, 2005), posición que se adopta a los efectos de la presente investigación.

En el contexto de la educación cubana actual, tras dos décadas de implementación gradual y progresiva del Enfoque Comunicativo para la enseñanza, fundamentalmente, de la lengua inglesa en los diferentes subsistemas educacionales; el desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes para la comunicación en esa lengua, ha resultado un verdadero reto a consecuencia, esencialmente, de carencias bibliográficas y de insuficiente preparación de los docentes en este respecto.

La búsqueda de la génesis de este último factor en el proceso de formación inicial de los docentes, condujo a un estudio efectuado en la carrera de Lenguas Extranjeras en la UCP “Félix Varela Morales” durante el curso escolar 2009-2010; que, en efecto, reveló insuficiencias tanto en la concepción como en el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa de los futuros profesores de esta lengua. Evidentemente, también fueron constatadas insuficiencias en los resultados de dicho proceso.

El estudio centró su análisis en la formación académica, específicamente en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI); en primer lugar, por ser la disciplina donde recae la mayor responsabilidad en el desarrollo de la referida competencia; en segundo lugar, por seguir una metodología que se adscribe fundamentalmente al Enfoque

Comunicativo, el cual centra su objetivo en el desarrollo de un nivel avanzado de competencia comunicativa en la lengua, que incluye a la competencia sociocultural como uno de sus componentes esenciales. No obstante, el estudio reveló que la disciplina PILI no concibe desde sus documentos rectores, un tratamiento coherente y sistemático a contenidos socioculturales de los pueblos anglófonos como vía esencial para el desarrollo de esta competencia.

El estudio también reflejó que los profesores de esta disciplina no se consideran suficientemente preparados y carecen de bibliografía para dar un tratamiento adecuado al desarrollo de la competencia sociocultural a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto lo hacen de manera incidental en la mayoría de los casos y cuando lo planifican, no lo hacen sistemáticamente.

Estas carencias redundan en que, finalmente, los conocimientos de los estudiantes acerca de la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa sean casi nulos, conocen apenas el nombre de un por ciento muy bajo de la totalidad de países anglófonos y desconocen acerca del modo de vida de sus habitantes, de sus costumbres, sus normas sociales, sus creencias; desconocen, incluso, la ubicación geográfica de los países que pueden nombrar. La mayoría presenta insuficientemente desarrollada la habilidad de identificar patrones culturales en el hablante a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal, así como la de adecuar su propio comportamiento verbal y extra-verbal a partir de los conocimientos sobre la cultura y la sociedad del interlocutor, en pos de resultar apropiado en el acto comunicativo. También se aprecia en los estudiantes, insuficientes manifestaciones de respeto por la diversidad cultural en sentido general. Todo ello denota que el nivel de competencia sociocultural en lengua inglesa de los estudiantes es bajo y esto repercutirá, presumiblemente, de manera negativa en su futuro desempeño profesional.

Precisamente, del análisis de las particularidades de este desempeño se infiere que poseer un nivel adecuado de competencia sociocultural para la comunicación en la lengua inglesa, no sería suficiente para el futuro profesor que habrá de dirigir el desarrollo de esta en generaciones de educandos. En consecuencia, el proceso de desarrollo de la referida competencia en este caso debe poseer características específicas propias del perfil profesional del docente. De ahí que se considere una exigencia para el proceso, la utilización de un enfoque profesional pedagógico.

Por otra parte, la contextualización espacio-temporal del desarrollo de esta competencia en el marco de la educación cubana actual, también presupone exigencias para el proceso. En él han de encontrar reflejo preciso, objetivos esenciales dentro del contexto educativo cubano, como la preservación del sentido de identidad cultural nacional y la educación en valores. El estudio de la cultura foránea ha de sustentarse sobre bases axiológicas sólidas, especialmente en la formación de un profesor, para evitar posibles efectos de ponderación y sobrevaloración de los valores culturales extranjeros por encima de los autóctonos; por tanto la exaltación del aprecio por lo propio y lo identitario de la nacionalidad cubana se convierte también en una exigencia para el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante.

La concepción general del proceso de desarrollo de esta competencia con características novedosas, a través de la disciplina PILI, presupone precisar objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización de la enseñanza, evaluación, papel del profesor y papel del estudiante, propios de la referida competencia; que, a la vez, armonicen con la forma en que están concebidos estos componentes de manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

La búsqueda de investigaciones científicas que ofrecieran solución a esta problemática reveló que la competencia sociocultural ha sido objeto de estudio para numerosos especialistas de los ámbitos nacional e internacional en la última década, como Morales Calvo (2001), Pulido Díaz (2004), Martínez Pasamar (2005), Byram y Zárate (2008), Pérez Hernández (2008), Santamaría Martínez (2009), Socorro (2010) y Campos Cardoso (2011); pero no dentro del contexto del proceso de formación inicial del profesor de Lenguas Extranjeras. Otros autores han investigado la temática en este contexto, pero desde una disciplina diferente (Álvarez Céspedes, 2006) o desde la propia disciplina PILI, pero en aristas muy específicas como las canciones o los proverbios (Díaz de Villegas, 2006 y Mora Lorenzo, 2006). En ningún caso se ha constatado que se aborde la competencia sociocultural en lengua inglesa desde todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina PILI.

Un primer acercamiento de esta autora a la solución de esta problemática fue materializado en su Tesis de Maestría (Paz Gálvez, 2006) donde propuso un programa, orientaciones metodológicas y un folleto con materiales y tareas docentes para dar tratamiento a la competencia sociocultural; con las limitaciones de no haber modelado su

proceso de desarrollo desde todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y de haberse limitado solo al 1er año de la carrera.

Estas carencias en el orden investigativo con respecto al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa a través de la disciplina PILI, así como el análisis de la situación problemática antes descrita, condujeron a la autora a orientar su labor investigativa hacia la solución del siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación, a través de la disciplina PILI?

El **objeto** de investigación en el que se enmarca el presente estudio es el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación y el **campo** de acción, el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa a través de la disciplina PILI.

Para dar solución al problema científico se formuló como **objetivo general**: Proponer un modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación, a través de la disciplina PILI.

En aras de direccionar la investigación en función del cumplimiento del objetivo formulado, se partió de las siguientes **interrogantes científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos en que se sustenta el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI?
2. ¿Qué potencialidades y carencias presenta el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI en la UCP “Félix Varela Morales” de Villa Clara?
3. ¿Qué composición estructural y funcional ha de tener un modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI?
4. ¿Qué criterios aportan los expertos consultados en su valoración de la pertinencia, la calidad y aplicabilidad del modelo didáctico propuesto?
5. ¿Qué resultados se obtienen de la puesta en práctica parcial del modelo didáctico propuesto?

Estas interrogantes condujeron al establecimiento de las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI.
2. Determinación de las potencialidades y carencias del desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI en la UCP “Félix Varela Morales”.
3. Elaboración de un modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI.
4. Valoración de la pertinencia, la calidad y la aplicabilidad del modelo didáctico a partir del criterio de expertos.
5. Evaluación de la efectividad del modelo didáctico propuesto mediante su implementación parcial en la práctica.

### **Metodología y métodos**

La presente investigación asumió el método dialéctico-materialista como base metodológica general y gestionó la solución del problema científico siguiendo una metodología esencialmente cuantitativa, aunque complementada con el uso de métodos de corte cualitativo.

Durante el proceso se utilizaron **métodos** tanto del nivel teórico como del nivel empírico, así como métodos matemático-estadísticos; teniendo en cuenta la interrelación dialéctica entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la obtención del conocimiento científico.

Del nivel **teórico** se emplearon los métodos:

- Histórico-lógico: Permitió el estudio histórico y la periodización de las diferentes tendencias metodológicas en la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel internacional, así como el análisis del desarrollo evolutivo que ha tenido la integración a la clase de lenguas extranjeras de contenidos socioculturales de los pueblos donde estas se hablan.
- Analítico-sintético e inductivo-deductivo: Facilitaron la búsqueda de la esencia del objeto de estudio, la sistematización de las informaciones obtenidas a través de la valoración de las fuentes teóricas, la elaboración de los instrumentos y del modelo, la interpretación de la realidad y el arribo a conclusiones parciales y finales durante la investigación.

- Tránsito de lo abstracto a lo concreto: Propició la síntesis teórica de las numerosas abstracciones originadas a lo largo de la investigación y la concreción en un modelo didáctico de las regularidades derivadas de esta síntesis teórica.
- Sistémico-estructural: Permitió el estudio de la competencia sociocultural en lengua inglesa como una realidad integral y el diseño del modelo didáctico como un sistema que refleja formas estables de interacción entre sus componentes, presupuestos sustentadores y cualidades generales diferentes de las características individuales de cada componente.
- Modelación: Facilitó la transformación del objeto de estudio en pos de la situación ideal establecida, a través de la abstracción y reproducción simplificada de la esencia del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras.

Del nivel **empírico** se utilizaron:

- Análisis documental: En la etapa de diagnóstico, permitió determinar desde los documentos rectores y los libros de texto básicos, el estado de la concepción del desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa.
- Encuesta:
  - (a profesores de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa): Propició conocer sus puntos de vista en torno a las potencialidades y carencias tanto de la concepción como del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa; así como de los resultados de este proceso en la etapa inicial.
  - (a estudiantes de Lenguas Extranjeras): Aportó los criterios de estos con respecto a su nivel de desarrollo de competencia sociocultural en lengua inglesa en las etapas inicial y final; así como respecto a las potencialidades y carencias del proceso de desarrollo de esta competencia, a través de la disciplina PILI en la etapa inicial.
- Observación (a clases): Posibilitó la percepción de las potencialidades y carencias de la clase de PILI para el desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa.

- Observación participante: Permitió recopilar información en torno a la aceptación de la propuesta y al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa por parte de los estudiantes.
- Entrevista grupal (a estudiantes): Facilitó compilar información en torno a los criterios de estos con respecto a la implementación de la propuesta y sus resultados.
- Prueba pedagógica: Propició medir los conocimientos de los estudiantes, así como el nivel de desarrollo de las habilidades relativas a la competencia sociocultural en lengua inglesa tanto en la etapa inicial como en la final del pre-experimento.
- Criterio de expertos: Aportó una valoración en cuanto a la calidad, la pertinencia y la aplicabilidad de la propuesta antes de su implementación práctica.
- Experimento pedagógico (en su variante de pre-experimento): Permitió, a través de la comparación de los estados inicial y final de desarrollo de la competencia sociocultural de la muestra seleccionada, la evaluación de la efectividad de la propuesta.

Los métodos de procesamiento **matemático** y **estadístico** empleados fueron el análisis porcentual y las características numéricas mediana, moda, valor mínimo, valor máximo y percentiles; así como tablas y gráficos de la estadística descriptiva, que permitieron el procesamiento y la posterior valoración cualitativa de los datos empíricos obtenidos. La prueba no paramétrica de pares igualados y rangos señalados de Wilcoxon se utilizó en la etapa final del pre-experimento para analizar la existencia o no de diferencias significativas entre las mediciones inicial y final (pre-test y post-test) de la variable dependiente.

Para el desarrollo de la investigación se consideró factible trabajar con estudiantes de 2do año por haber cursado dos asignaturas de la disciplina PILI durante el curso escolar precedente, lo que ofrecía mayor objetividad en los resultados del diagnóstico inicial; y por tener aún otras cuatro asignaturas de la disciplina por cursar, lo que facilitaría la subsiguiente implementación de la propuesta.

De una **población** de 45 estudiantes de 2do año de la especialidad de Lenguas Extranjeras de la UCP “Félix Varela Morales” en el curso escolar 2009-2010 (distribuidos en dos grupos), se seleccionó una **muestra** de 27 (60%) para la etapa de diagnóstico de necesidades, a través de un muestreo estratificado proporcional aleatorio; mientras que para el desarrollo del pre-experimento, de manera intencional, se tomaron los 18

estudiantes del referido año que conformaban el grupo 2.2, por ser este donde la investigadora ejercía su docencia como profesora de las asignaturas PILI III y IV. También se utilizó, para la primera etapa, el total de 6 profesores que habían impartido la disciplina PILI a estos estudiantes en el curso precedente.

La **contribución** de la presente investigación a la **teoría** de las Ciencias Pedagógicas radica en un modelo didáctico que reproduce simplificada el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en Lengua Inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación, a través de la disciplina PILI; integrando a esta, desde una perspectiva holística, contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa con un enfoque profesional pedagógico, enfatizando en el aprender a aprender y defendiendo, tanto la preservación de la identidad cultural nacional, como el respeto a la diversidad cultural en términos generales.

La contribución **práctica** consiste en dos folletos digitales; el primero de carácter didáctico titulado *Sociocultural Panorama of the English Speaking Countries*, está destinado a suplir las carencias bibliográficas actuales de la disciplina PILI para el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras; y el segundo, de igual nombre, pero de carácter teórico-metodológico, dirigido a la preparación de los profesores de la disciplina PILI para la dirección del desarrollo de la referida competencia y, además, para el uso del folleto de estudiantes antes mencionado.

La **novedad científica** de la investigación estriba, en primer lugar, en la propuesta de una integración coherente y sistemática de contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa a la disciplina PILI, en aras de favorecer el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras. Resulta igualmente novedosa la concepción de esta competencia como configuración psicológica que integra componentes tanto cognitivo-instrumentales como afectivo-motivacionales; así como la concepción de su proceso de desarrollo ajustado a las necesidades específicas del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación, en el momento histórico-concreto actual de su formación profesional, que impone el uso de un enfoque profesional pedagógico, la búsqueda de la preservación del sentido de identidad cultural nacional y la educación en valores de los estudiantes.

El informe de la presente investigación se **estructura** en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primer capítulo contiene la recopilación y sistematización crítica de las principales teorías que conforman los fundamentos teóricos y metodológicos para el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras. El segundo capítulo comprende el diagnóstico de las necesidades realizado en torno a la variable dependiente de la investigación, las regularidades derivadas del diagnóstico y se presenta el modelo didáctico, su representación gráfica, los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y lingüísticos sobre los que se sustenta y las orientaciones generales para su implementación. En el tercer capítulo se presenta la valoración de la pertinencia y la calidad de la propuesta por los expertos y de la efectividad de la misma a través de los resultados de la puesta en práctica parcial del modelo didáctico. Siguen las conclusiones, recomendaciones, bibliografía general consultada y los anexos que complementan y amplían la información ofrecida en los capítulos.

**CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL  
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LENGUA  
INGLESA DEL ESTUDIANTE DE LENGUAS EXTRANJERAS, A TRAVÉS  
DE LA DISCIPLINA PILI**

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LENGUA INGLESA DEL ESTUDIANTE DE LENGUAS EXTRANJERAS, A TRAVÉS DE LA DISCIPLINA PILI

El presente capítulo contiene los referentes teóricos y metodológicos esenciales en torno al objeto y el campo de acción de la investigación, como resultado de haber consultado y valorado la literatura especializada a tales efectos.

### 1.1 La competencia comunicativa en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras

La génesis del término *competencia comunicativa* se atribuye al destacado sociolingüista y antropólogo estadounidense Dell Hathaway Hymes. Los estudios de Hymes sobre la etnografía de la lengua lo condujeron a objetar en relación con la noción de *competencia lingüística* introducida en 1965 por su conciudadano Noam Chomsky, una de las figuras más destacadas de la lingüística del siglo XX. Chomsky había declarado que la competencia lingüística debía ser asociada al dominio de las reglas gramaticales de la lengua (Chomsky, 1965).

Hymes objetó que esta competencia no consideraba la significación sociocultural de la lengua en el contexto verbal y situacional en que esta se usa. Para ilustrar sus ideas se refirió al proceso de adquisición de la lengua materna en la que los niños aprenden los códigos lingüísticos a la vez que adquieren la competencia referida a cuándo hablar, de qué hablar, con quién, dónde y de qué manera. Agregó que esta competencia está relacionada, además, con las actitudes, los valores y las motivaciones de los hablantes; y consideró que existen reglas del uso de la lengua sin las cuales las reglas gramaticales carecen de sentido (Hymes, 1972).

Sobre esta base, el referido sociolingüista propuso una idea más amplia de competencia en el uso de la lengua: la *competencia comunicativa*, que incluiría no solo el conocimiento lingüístico subyacente, sino la habilidad de utilizarlo apropiadamente según el contexto; es decir, no solo la competencia gramatical sino también la competencia contextual o sociolingüística. Esta especificación permitía la inserción de factores afectivos dentro de la noción de competencia, además de los factores cognitivos (*Ibidem*).

La propuesta de Hymes desplazaba el código lingüístico del centro de atención del estudio de las lenguas para colocar en su lugar a la competencia comunicativa entendida por él como: “La habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no sean solo lingüísticamente correctos, sino también socialmente apropiados” (ob. cit., p.283).

Desde Hymes el término *competencia comunicativa* ha sido ampliamente estudiado y redefinido por profesionales e instituciones de diversas ciencias como la Psicología, la Pedagogía, la Lingüística y la Sociología. Aunque es conocida la falta de uniformidad entre las propuestas de las diferentes fuentes, dentro de esa diversidad se mantiene siempre el reconocimiento a los aspectos que afectan la relación entre la lengua y el contexto sociocultural. Los conceptos ofrecidos a continuación así lo ilustran:

- Savignon (1972): “Habilidad del que aprende la lengua extranjera para interactuar y negociar significados con otro hablante.”
- Fantini (1995): “Complejo de habilidades necesario para un desempeño efectivo y apropiado en la interacción con otros que poseen códigos lingüísticos y culturales diferentes a los propios.” (definiendo *competencia comunicativa intercultural*)
- Pilleux (2001): “Capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.”
- Castillo Mercado (2001): “Capacidad de comprender y manejar un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto sociocultural determinado.”
- Pulido y Pérez (2004): “Habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados”
- Pérez Hernández y otros (2007): “Capacidad de usar una lengua con arreglo a circunstancias contextuales determinadas y con propósitos concretos.”
- Comité de Bilingüismo (2008): “Habilidad no solo de aplicar y utilizar las reglas gramaticales sino de formar expresiones correctas y saber utilizarlas de manera apropiada.”

- Diccionario de términos clave de ELE: “Capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.”
- Enciclopedia en línea (Wikipedia): “Habilidad del que utiliza la lengua para negociar, intercambiar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado al contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.”

Nótese que en varios de los conceptos anteriores se identifica el término competencia con el de habilidad (saber hacer); de ese modo, se aborda la categoría solo desde la arista de la actividad cognitivo-instrumental humana, omitiendo la influencia de lo afectivo-motivacional en la noción de competencia. Recientemente, la Dr. C. Ana María Fernández González expresaba al respecto: “[...] trabajar por la competencia comunicativa significa abordar elementos de las dos esferas básicas de la personalidad, que en ninguna medida se encuentran disociadas en la actuación y en la vida psíquica del hombre: la esfera motivacional-afectiva, de carácter dinámico e inductor y la esfera cognitivo-instrumental, de carácter ejecutor.” (Fernández González, 2000:7)

Los restantes conceptos ofrecidos se refieren a la competencia como una capacidad, concepción que encuentra también detractores dentro de los analistas del tema. Una revisión de estudios recientes realizados por especialistas cubanos del Centro de Estudios Educativos (CEE) de la UCP “Enrique José Varona” de la Habana, en torno a la búsqueda de un enfoque integrador para la concepción de competencia como una unidad compleja; reveló esta realidad (Castellanos Simons, B. y otros, 2005).

El equipo parte de subrayar el carácter de potencialidad o condición presente en la categoría *capacidad*, ilustrado en los conceptos de este término ofrecidos por Rubinstein y Leontiev respectivamente, a saber: “propiedades o cualidades del hombre que lo hacen apto para realizar con éxito algunos tipos de actividad socialmente útiles” (Rubinstein, 1986:60) y “propiedades del individuo cuyo conjunto condiciona el éxito en el cumplimiento de determinada actividad” (Leontiev, 1986:45).

Este carácter potencial de la capacidad explica por qué muchos sujetos capaces no siempre despliegan una actuación eficiente. Las capacidades representan potencialidades para el desempeño exitoso; sin embargo, ser competente no significa ser potencialmente capaz de realizar una actividad, sino realizarla de hecho y con calidad. Castellanos Simons y otros (2005:102) consideran que “[...] si la capacidad es

potencialidad que puede llegar o no a convertirse en realidad, la competencia es realidad manifiesta en un comportamiento concreto, en la acción.”

Una vez establecida la distinción entre ambas categorías, el referido equipo de especialistas consideró necesario precisar qué tipo de estructura psicológica era la competencia. Dada la existencia en ella de un elevado nivel de complejidad estructural en unidad con su función autorreguladora de la actuación del individuo, más que como formación psicológica, la competencia debía ser entendida como configuración psicológica (ob. cit., p.103).

Por configuración psicológica se entiende, según González Rey (1999:60), “[...] un sistema dinámico que expresa un sentido psicológico particular y, simultáneamente, aparece como extendida y articulada con otras configuraciones que entran en otro sistema de sentidos de la personalidad.” A diferencia de la formación psicológica, la configuración tiene fronteras mucho más dinámicas y se nutre de lo que le ocurre al sujeto en el plano interactivo actual, por tanto tiene menor estabilidad en el tiempo que la formación psicológica y mayor variabilidad ante las relaciones actuales del sujeto. (*Ibídem*)

En consecuencia, el colectivo de autores del CEE propuso el siguiente del concepto de *competencia*:

“Configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad; en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente, construido en un contexto histórico concreto” (Castellanos Simons, B. y otros 2005:106).

Este concepto, además de integrar contenidos de las esferas cognitivo-instrumental y afectivo-motivacional, logra de manera coherente revelar la interrelación funcional de sus componentes, su función autorreguladora, su expresión en la actividad, su relación con la eficiencia, su carácter contextualizado y su complejidad estructural.

Así, se ha considerado pertinente adscribirse a este concepto como punto de partida para esbozar un redimensionamiento del concepto *competencia comunicativa* como configuración psicológica, que permitirá más adelante un esbozo similar del concepto de competencia sociocultural.

Ya el Dr. C. Alberto Román Medina en su trabajo “La competencia comunicativa en lenguas extranjeras desde una perspectiva configuracional” (2008: s/p) incursionó al respecto y definió la competencia comunicativa como:

“La configuración psicológica de capacidades, conocimientos y habilidades lingüísticas y paralingüísticas que se manifiestan durante el acto comunicativo en la lengua extranjera a través del uso apropiado de esta para satisfacer las necesidades comunicativas individuales y colectivas, con ajuste a las normas lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas que se requieran; y, evidenciando tanto en el contenido como en la forma del mensaje los altos valores morales tanto universales como los del país que se trate.”

Este concepto, aunque con incuestionables aciertos, aún obvia el papel de la esfera afectivo-motivacional dentro de la configuración psicológica que constituye la competencia comunicativa, por tanto, tampoco se adecua completamente a la concepción de competencia asumida en la presente investigación y se impone redimensionar el concepto para tales propósitos.

Teniendo en cuenta que la competencia comunicativa es un término que está estrechamente relacionado con el fenómeno de la comunicación, resulta esencial, primeramente, realizar un análisis en torno a qué se entiende por dicho fenómeno.

Después de haber examinado y valorado diferentes fuentes, se consideró adecuado asumir el concepto de *comunicación* ofrecido por un colectivo de autores cubanos en el libro *Psicología para educadores*, que propone el estudio de esta categoría como “[...] la expresión más compleja de las relaciones humanas, donde se produce un intercambio de ideas, actividades, actitudes, representaciones y vivencias entre los hombres; que constituye un medio esencial de funcionamiento y de formación de su personalidad.” (González Maura y otros, 2001:69)

Como elementos de la comunicación humana, en la literatura especializada se refieren: el emisor (codificador), el receptor (decodificador), el código, el mensaje, el canal, el contexto, el ruido y la retroalimentación. La Gran Enciclopedia Ilustrada define estos como:

**Emisor:** Persona que inicia el acto comunicativo, selecciona los signos adecuados para codificar su mensaje y lo transmite al receptor.

**Receptor:** Persona que recibe el mensaje, lo descifra e interpreta.

**Código:** Conjunto de signos y símbolos que el emisor utiliza para transmitir su mensaje al receptor.

**Mensaje:** Conjunto de ideas, sentimientos, acontecimientos transmitidos por el emisor para que sean captados por el receptor de la manera en que el primero desea.

**Canal:** Medio físico a través del cual se transmite el mensaje y se establece una conexión entre el emisor y el receptor.

**Contexto:** Situación en la que se desarrolla la comunicación. Se tienen en cuenta aspectos socioculturales, psicológicos, relativos a sentimientos, entre otros.

**Retroalimentación:** Interactividad del acto comunicativo, el receptor emite al emisor una señal indicando que ha recibido en forma correcta el mensaje y lo ha entendido. Puede ser positiva (cuando fomenta la comunicación) o negativa (cuando se busca cambiar el tema o terminar la comunicación).

**Ruido o interferencia:** Perturbación que sufre el acto comunicativo en cualquiera de sus elementos, ej.: distorsiones del sonido en la conversación, distorsión de la imagen de la televisión, distorsión de la escritura (letra ilegible), afonía o disfonía del emisor, hipoacusia del receptor, ortografía defectuosa, distracción del receptor, entre otros. La interferencia o ruido hace que el receptor no pueda decodificar eficientemente el mensaje enviado.

Sobre la base de los conceptos de competencia y comunicación asumidos en la presente investigación se propone el redimensionamiento del concepto de *competencia comunicativa* del modo que sigue:

*Configuración psicológica que autorregula en el individuo el intercambio eficiente de ideas, actividades, actitudes, representaciones y vivencias con otros individuos, en correspondencia con las normas lingüísticas, sociolingüísticas, socioculturales y discursivas deseables socialmente en el contexto histórico concreto del acto comunicativo.*

Si se asume que la eficiencia en el intercambio está dada por la adecuación del desempeño comunicativo a las normas socialmente deseables en el contexto histórico concreto, entonces se hace evidente la necesidad de que las partes involucradas en el acto comunicativo tengan conocimiento de esas normas, determinadas por:

- Las particularidades del entorno sociocultural específico y la influencia de este tanto en el uso del lenguaje, como en el comportamiento general del individuo.

- Las particularidades del contexto social inmediato del acto comunicativo (relación entre los interlocutores, propósito comunicativo, lugar donde transcurre, momento) y la implicación de estas particularidades en la selección del nivel de formalidad del lenguaje.
- Las particularidades del código lingüístico para su uso correcto.
- Las particularidades formales del discurso articulado o escrito en pos de la coherencia.

Además de estos conocimientos, es necesario que las partes tengan habilidades para la codificación y decodificación del mensaje con arreglo a las normas o para aplicar alternativas que suplan insuficiencias en el conocimiento de estas en la codificación y la decodificación del mensaje.

Finalmente, para el desempeño eficiente en la comunicación se necesita disposición de las partes para adecuarse a las exigencias del modelo socialmente deseable, en lo que desempeñan un papel fundamental las motivaciones y valores del individuo.

Nótese que, si bien las primeras exigencias mencionadas (conocimientos y habilidades) se insertan dentro de la esfera cognitivo-instrumental, la última alude a la esfera afectivo-motivacional. Si en el acto comunicativo no estuviera presente en el individuo la disposición para ajustarse al modelo socialmente deseable por falta de motivación, sus conocimientos y habilidades comunicativas probablemente no serían movilizadas en función de la eficiencia en la comunicación y no se podría hablar, entonces, de una competencia comunicativa en el individuo, aunque este poseyera conocimientos y habilidades suficientes para un desempeño eficiente.

Varios especialistas han estudiado la composición de la competencia comunicativa y han presentado sus componentes en forma de sub-competencias, dimensiones, áreas o competencias propiamente dichas. El primer trabajo significativo al respecto fue publicado en la revista *Applied Linguistics* en 1980. Sus autores Michael Canale y Merrill Swain del Instituto de Ontario para Estudios sobre la Educación, titularon el artículo "*Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*". En él presentaron la competencia comunicativa como un complejo de tres competencias:

- Competencia gramatical o lingüística: Dominio del código lingüístico. Incluye conocimientos y habilidades de uso del vocabulario y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología.

- Competencia sociolingüística: Capacidad de usar e interpretar la lengua *apropiadamente* dentro de un contexto sociocultural determinado, en dependencia de factores contextuales tales como el tema, el escenario, la relación entre los participantes y las normas de interacción.
- Competencia estratégica: Capacidad de usar estrategias de comunicación verbales y no verbales en casos necesarios para compensar las rupturas en la comunicación por deficiencias en la competencia gramatical y/o sociolingüística.

Más adelante en 1983, el propio Michael Canale reconsideró esta propuesta e incluyó un cuarto componente:

- Competencia discursiva: Capacidad de articular las formas gramaticales y significados para configurar un texto (oral o escrito) de manera coherente tanto en su forma como en su significado.

A este complejo de cuatro competencias, J. A. Van Ek en su obra *Objectives for Foreign Language Learning* publicada en 1986, le añade la *competencia sociocultural*, considerándola trascendental para la comunicación y conceptualizándola como “[...] la capacidad de descubrir, comprender y adoptar las normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada” (Van Ek, 1986: 35).

El aspecto sociocultural había sido considerado por Canale y Swain (1980) como una dimensión dentro de la competencia sociolingüística, pero Van Ek lo presenta como una competencia en sí misma. Para distinguirla de la *competencia sociolingüística*, conceptualiza esta última como la “[...] capacidad de elegir formas lingüísticas adecuadas al contexto teniendo en cuenta las condiciones sociales en las que se produce la comunicación; esto es, la relación que existe entre los interlocutores, las normas de cortesía, la información que comparten, la intención comunicativa y las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases, etc.” (*Ibidem*)

De ello se infiere que la competencia sociolingüística se vincula a la elección adecuada del nivel de formalidad del lenguaje (tanto verbal como del extra-verbal) con ajuste a las exigencias del contexto social inmediato del acto comunicativo, determinadas estas por: con quién(es) se habla, qué relación se tiene con el (los) interlocutor(es), en qué lugar transcurre el acto, cuál es la intención comunicativa (disertar, persuadir, objetar, informar, discrepar, entre otros) y qué establecen las normas sociales respecto a la formalidad del lenguaje en estas condiciones.

La competencia sociocultural, por su parte, trasciende las fronteras de lo lingüístico sin excluirlo, para referirse al comportamiento general del individuo durante la comunicación, ajustado a las exigencias del contexto sociocultural, determinadas estas por los patrones culturales (hábitos, costumbres), las creencias, los valores y las normas sociales de la comunidad.

En este sentido, la mayor trascendencia de la competencia sociocultural está enmarcada en la comunicación intercultural, toda vez que entre individuos que pertenecen una misma cultura, tanto los patrones culturales, como las creencias, los valores y las normas sociales constituyen parte del conocimiento compartido y no tienden a ser impedimentos significativos para el logro de una comunicación eficiente. Sin embargo, en la comunicación entre individuos de diferentes culturas, son frecuentes las malinterpretaciones por desconocimiento de los referentes socioculturales del interlocutor, lo que genera incomprendiones, contrariedades e insatisfacciones entre las partes.

Aun habiendo hecho un uso correcto del código lingüístico y habiendo logrado coherencia en la forma y el significado del mensaje, se puede ser socioculturalmente inapropiado, y esto afectaría de manera inexorable la comunicación. De aquí la importancia que se le confiere actualmente a la competencia sociocultural como un componente esencial de la competencia comunicativa, sobre todo en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras que procura la eficiencia en la comunicación.

A los efectos de la presente investigación, el concepto de competencia sociocultural presentado por Van Ek adolece de la insuficiencia ya antes vista en los conceptos de competencia comunicativa, lo que se considera incompatible con los fundamentos de la presente tesis. No obstante, no solo la identificación de competencia con capacidad resulta incongruente, también lo es la asociación que hace este autor del término competencia sociocultural con el de “adopción” (de normas sociales, valores, creencias y patrones culturales). En las circunstancias del mundo actual, en que las culturas nacionales se enfrentan al reto de prevalecer ante la amenaza de una globalización cultural, la adopción de otros modos de vida no ha de ser objeto de enseñanza, en tanto aceleraría este efecto no deseado. En su lugar, se considera suficiente para la competencia sociocultural, que el estudiante logre adecuar su comportamiento, en el

momento del acto comunicativo, al contexto sociocultural en que transcurre, haciendo uso del conocimiento que posee de la cultura de su interlocutor.

Otros autores han conceptualizado la competencia sociocultural después de Jan Van Ek; a saber: Meyer (1991), Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (1995), Enríquez y otros (2003), Santamaría Martínez (2009), entre otros. Aunque estos especialistas no utilizan el término *adopción* en sus respectivos conceptos, sino que emplean frases como “comportarse adecuadamente”, “expresar mensajes de forma apropiada”, “comprender el significado cultural” y “desarrollar la comprensión de una cultura extranjera”; tampoco logran superar la identificación de la competencia con una habilidad o una capacidad. Ello presupone, en aras de la consistencia en los fundamentos teóricos asumidos y para lograr posiciones coherentes con las adoptadas al redimensionar el concepto de *competencia comunicativa* en la presente investigación; la necesidad de redimensionar también el concepto de *competencia sociocultural*, que devendrá referente teórico esencial para la continuidad de la misma.

Así, partiendo del concepto de competencia antes adoptado y de las posiciones defendidas por esta autora en cuanto a la *competencia sociocultural*, se asume esta como la:

*Configuración psicológica que autorregula en el individuo la adecuación eficiente de su comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación, a las exigencias del contexto social y cultural específico del acto comunicativo.*

Esta noción deviene plataforma teórica básica sobre la que se sustenta el esbozo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, núcleo central de la presente investigación en torno a cuyo proceso de desarrollo a través de la disciplina PILI, se estructura el siguiente epígrafe.

## **1.2 La competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras: antecedentes teóricos y metodológicos**

La evolución histórica de la didáctica de las lenguas extranjeras en sentido general ha estado caracterizada por una sucesión de diferentes tendencias metodológicas que se han correspondido respectivamente con las teorías lingüísticas y de aprendizaje predominantes en cada época.

La búsqueda de referentes históricos concernientes al desarrollo de la competencia sociocultural en una lengua extranjera dentro de estas disímiles tendencias metodológicas remite a la indagación sobre la presencia o no en ellas de tratamiento alguno a contenidos socioculturales relativos a los pueblos en que dicha lengua se habla, en tanto el término competencia sociocultural, como se evidencia en el epígrafe anterior, no apareció en este ámbito sino hasta el último cuarto del siglo XX.

Para ello se hace necesario determinar primeramente, desde el punto de vista teórico, qué concepción del término *cultura* se va a asumir dentro del vasto arsenal de conceptos que ofrece la literatura especializada al respecto.

### 1.2.1 Sobre el concepto de cultura

La búsqueda de un concepto de *cultura* ha ocupado a múltiples filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos y lingüistas a lo largo de numerosos años.

Sus orígenes están en el vocablo latín “colere-colui” (cultivo, cultura, cuidado) significando en un principio el cultivo del suelo (de aquí “agricultura”). Más adelante la palabra sería utilizada cada vez más en el sentido de ilustración, erudición, educación del hombre, cultivo de la razón. Mezhúiev (1977)

En la filosofía pre-marxista los puntos de vista sobre la cultura giraron alrededor de la idea de que toda la práctica cultural creadora de la humanidad se comprendía como puramente espiritual, del todo condicionada por la actividad de la conciencia y resumiéndose en productos ideológicos de esta conciencia. Era vista como rama puramente espiritual contrapuesta directamente a la existencia material de las personas y completamente ajena a cualquier tipo de intereses prácticos. Como destaca Mezhúiev (ob. cit., p.89), “[...] la vida práctica del hombre, que incluye tanto su interacción con la naturaleza como con otras personas en los marcos de la sociedad civil, fue marginada hacia la periferia de la cultura y despreciada como forma inferior de su existencia. La significación de la actividad material para el proceso histórico-cultural se negó totalmente o apenas se reconoció como algo secundario”.

Sin embargo, el Marxismo presenta el concepto *cultura* como una categoría social histórica general. Como destaca Kloskowska (1975), la teoría marxista-leninista sobre la cultura constituye una parte integrante inherente de la teoría histórica general del Marxismo y la solución materialista que da a la cuestión de la correlación entre la

existencia social y la conciencia social está interpretada en el enfoque de categorías como cultura material y cultura espiritual.

Para el Marxismo la cultura no es una sustancia puramente espiritual, limitada por los marcos de la conciencia y existente solo mediante la conciencia, sino que es la realidad objetiva de un género particular; la que, a diferencia de la realidad natural, tiene el origen subjetivo, no en el sentido consciente, sino en el sentido activo creador.

La materialidad de la cultura, según el Marxismo, estriba en que la fuente de su procedencia es el hombre como sujeto social, poseedor de la capacidad para la actividad sensorial-material y no como sujeto trascendental o absoluto, no como ser puramente espiritual. “La materialidad de la cultura es resultado directo del carácter material y el modo de existencia del hombre en la historia”. Mezhúiev (1977: 102)

Los conceptos de cultura de la época contemporánea en el mundo occidental, están dominados fundamentalmente por el campo de la antropología y presentan a la cultura solo como “[...] el modo de vida de un pueblo” (Lado, 1957:14) generalmente obviando el papel activo creador del hombre dentro de ella. Nótese esto en los siguientes conceptos de cultura:

- Tylor (1871:43): “Todo complejo que incluye conocimientos, creencias, enseñanzas, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad.”
- Harris and Moran (1979:57): “Estilo de vida común para un grupo particular de personas; conocimiento comunicable, modos de actuación aprendidos que se comparten entre los participantes de un grupo social.”
- Harris (1990:20), “Conjunto aprendido/ adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”

En los tres conceptos se aprecia, además, una referencia exclusiva a la naturaleza espiritual de la cultura, mientras que la creación material ha sido excluida. Desde posiciones psicológicas otros especialistas como Condon (1985:88) consideran a la cultura como “[...] un sistema de patrones integrados que, en su mayoría, permanecen por debajo del umbral de la conciencia y, aun así, gobiernan el comportamiento humano tan ciertamente como los hilos de una marioneta controlan los movimientos de esta.”

Esta visión presenta claramente al hombre como producto de sus circunstancias, lo que es también apreciable en la siguiente conceptualización de Larson y Smalley (1972:12):

“La cultura es la norma que guía el comportamiento de las personas en una comunidad y se encuba en la vida familiar; gobierna nuestro comportamiento en grupos, nos ayuda a conocer lo que los demás esperan de nosotros y lo que sucederá si no cubrimos las expectativas”

Contraria a estas concepciones, se presenta la de A. I. Arnoldov y C. G. Arzakanián (1968:101) quienes arguyen que: “La cultura abarca todos los dominios de la actividad humana dirigida directamente sobre materiales, objetos y cosas que tienden a su transformación con el fin de satisfacer necesidades humanas, así como también los procesos mentales que rigen semejantes dominios o que realizan funciones cognoscitivas, ideológicas y estéticas.” En esta concepción se alude a la actividad material humana transformadora como centro de la noción de cultura, pero también se reconoce el papel en ella de la producción espiritual.

Afín también a las concepciones marxista-leninistas sobre cultura es el concepto ofrecido por Mezhúiev en 1977. Este precisó que “[...] la cultura es todo lo creado, desarrollado, mejorado o cambiado por el propio hombre, a diferencia de todo lo que ha dado la naturaleza; en ella está representada la cualidad fundamental del hombre y de todo género humano: la capacidad para el auto-desarrollo, que hace posible el propio hecho de la historia de la humanidad.” (Mezhúiev, 1977: 36)

En el contexto latinoamericano, el Doctor en Filosofía Pablo Guadarrama, también tiene un vasto trabajo al respecto y ha conceptualizado la cultura como: “El grado de dominación por el hombre de las condiciones de vida de su ser, de su modo histórico concreto de existencia, lo cual implica de igual modo el control sobre su conciencia y toda su actividad espiritual, posibilitándole mayor grado de libertad y beneficio a su comunidad.” (Guadarrama, 2008: 20)

Tanto en Mezhúiev como en Guadarrama se evidencia la apreciación del valor de la actividad creadora del hombre desde el punto de vista material y espiritual en el proceso de desarrollo y evolución de la cultura. Sobre este criterio se basa fundamentalmente la adscripción de la presente investigación al concepto de Mezhúiev que ha logrado, además, presentar con claridad la cultura como realidad objetiva.

Una vez asumida una concepción de cultura, resulta trascendental también, en el establecimiento de posiciones teóricas previas al análisis de la competencia sociocultural en la didáctica de las lenguas extranjeras, la profundización en torno a la relación entre

lengua, cultura y sociedad; toda vez que en el reconocimiento de la interrelación dialéctica existente entre ellas, se fundamenta la necesidad de una didáctica de las lenguas extranjeras que integre elementos de la cultura y la sociedad de los pueblos donde estas son utilizadas como medio esencial de comunicación.

### **1.2.2 Sobre la relación lengua, cultura y sociedad en la didáctica de las lenguas extranjeras: argumentos a favor y en contra**

Para analizar la relación existente entre estos tres elementos, se impone declarar primeramente en el orden teórico los conceptos de lengua y sociedad a los que la presente investigación se adscribe, en tanto ya se expuso anteriormente el concepto de cultura asumido.

De las múltiples acepciones analizadas del término sociedad, se consideró que la ofrecida por el diccionario en línea *Reference* se adecua cabalmente a las necesidades y expectativas de la investigación que se desarrolla. Así, se asume en ella a la sociedad como “[...] un sistema altamente estructurado de organización humana para la vida en comunidad a gran escala” (Diccionario Reference, 2011).

Por otra parte, se asumió como concepto de lengua (o idioma) el ofrecido por el colectivo de autores del libro *Psicología para educadores*, quienes conceptualizan el término como “[...] una forma específica o particular del lenguaje verbal en un medio cultural concreto” (2001:242). Ya desde el análisis de este propio concepto se puede inferir la existencia de una relación intrínseca entre la lengua y el entorno social y cultural específico donde es empleada como medio fundamental de comunicación.

Así lo puntualizan numerosos especialistas a escala mundial. Al respecto Winskowski-Jackson (1991:37) refiere que: “Toda lengua es parte de una cultura y toda cultura es parte de una lengua; ambas están estrechamente entrelazadas de manera que no pueden ser separadas sin que se pierda la significación de la una o de la otra; la cultura y sus manifestaciones permean el ambiente de aprendizaje de un idioma, formando su ecología.”

La aseveración de que la lengua constituye un componente esencial dentro de la cultura de un pueblo, no ha sido objeto de cuestionamiento; como tampoco lo ha sido reconocer que la cultura y la sociedad están, a su vez, reflejadas dentro de esa lengua en disímiles formas. Esta relación en que la cultura y la sociedad devienen recipiente y, a la vez, contenido de la lengua y viceversa, devela una interrelación dialéctica entre ellas que

presupone una constante retroalimentación entre sus procesos de desarrollo respectivos. De ahí que disímiles analistas se hayan pronunciado a favor de la inseparabilidad, especialmente, de la cultura y la lengua dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta última, sobre todo en el caso de una lengua extranjera; partiendo de las objetivas diferencias culturales que históricamente han sido reconocidas entre los pueblos en lo relativo a su creación tanto espiritual (costumbres, rituales, hábitos, creencias, valores) como material (arte, literatura, tecnología, entre otros).

Entre estos especialistas se puede citar a Brown quien asevera que: “Si no se conocen aquellos valores culturales que le permiten a los miembros de una misma comunidad sostener entre ellos una fácil comunicación, entonces será muy difícil comprender su lengua” (1990:21). También agrega que “[...] el principal problema para la comprensión de una lengua extranjera radica en no conocer suficientemente acerca del entorno cultural en el que se usa dicho idioma; y, específicamente la práctica de la lectura, tiende a hacerse frustrante, extensa y trabajosa cuando faltan aspectos relevantes del referente cultural implícito en el texto” (1990:22). Dos décadas antes ya Seelye (1968) había expresado que si las emociones y los pensamientos no se podían comprender separados de sus referentes culturales, entonces estos referentes debían ser enseñados en la clase de idioma. Wilkins (1976:9), por su parte, también había abordado el tema declarando: “La enseñanza de lenguas extranjeras a cualquier nivel debe, intencionadamente, sensibilizar a los estudiantes con otras culturas, con la apreciación de las similitudes entre los pueblos y el respeto por las diferencias entre ellos.” Por último, Porter y Jain (1981:11), aludiendo a la influencia de la cultura en la lengua, habían alegado que “[...] la cultura no solo determina quién le habla a quién, acerca de qué; también ayuda a determinar cómo se codifican los mensajes y las condiciones y circunstancias bajo las cuales varios mensajes pueden o no ser enviados o interpretados.”

Más recientemente, se han sumado al debate sobre la interrelación lengua-cultura otros especialistas como Peck (2000:7), afirmando que:

- La lengua es el elemento más representativo de cualquier cultura.
- Cualquier elemento del comportamiento, la tradición o los patrones solo pueden ser comprendidos a la luz del significado que estos tienen para las personas que los practican.

- Sin el estudio de la cultura, la enseñanza de las lenguas extranjeras es inexacta e incompleta.
- Para el estudiante de lenguas extranjeras, el estudio del idioma carece de sentido si no conoce nada acerca de las personas que lo hablan o del país donde se habla.
- El estudio de culturas diferentes le permite al estudiante comprender y respetar los modos de vida de otros pueblos.
- Le ayuda a reconocer diferencias y semejanzas entre distintos grupos culturales.
- El estudiante mono-cultural tiende a emitir juicios prematuros e incorrectos acerca de las personas que hablan el idioma que estudia, a veces tildándolos de peculiares y hasta de maleducados.

Kitao (2000:31) se pronuncia igualmente en defensa de la enseñanza de la cultura en la clase de idioma, esgrimiendo que: “El estudio de la cultura le da al estudiante una razón más para estudiar el idioma extranjero, hace más real el aprendizaje del idioma, aumenta la motivación del estudiante y, no solo lo ayuda a comprender otras culturas, sino a comprenderse a sí mismo y a su propia cultura.” Continúa agregando que: “La enseñanza de un idioma sin alusión a su contexto cultural se reduce a la enseñanza de símbolos sin significado o a los que el estudiante atribuye significados errados” (p.32).

El punto de coincidencia entre todos estos especialistas ha radicado en la certeza de que, al estar la lengua permeada de matices propios de su entorno cultural; su proceso de enseñanza ha de integrar el estudio, también, de las características de dicho entorno, lo que redundaría en una mayor eficiencia del proceso.

Sin embargo, a pesar de los innumerables criterios a favor de esta idea, no son pocos los especialistas que, en franca oposición a la misma, esgrimen argumentos esencialmente contrarios. Los principales exponentes de estas posiciones son, en su mayoría, especialistas provenientes de países en desarrollo donde se enseñan lenguas extranjeras como el inglés y el francés, cuyos entornos culturales más representativos están enclavados en países del conocido como primer mundo.

Las razones que alegan son de índoles diversas. Muchos opinan que la cultura extranjera es invasora y va en detrimento de la cultura nacional. Al respecto George (1981:24) considera lo siguiente: “Si se desea que la enseñanza del inglés en países no anglo-parlantes sea efectiva y realista, el Ministerio de Educación de cada país debe tener mucho cuidado de no dejarla convertir en una herramienta de la dominación

sociocultural anglo-americana. En términos prácticos esto significa que se debe prestar menos atención a los modelos de enseñanza basados en las normas y los valores del hablante extranjero y mayor atención a desarrollar programas para la enseñanza de las lenguas extranjeras, que sean no-elitistas y culturalmente neutrales.”

Adaskou, Britten y Fahsi (1990) igualmente sugieren que el conocimiento de la cultura occidental conllevará a la inconformidad del estudiante con su propia cultura, posiblemente corrompiéndolo y mostrándole patrones de conducta no aceptados por la cultura nacional.

La siguiente consigna utilizada en la conferencia de la organización argentina MATE en 1991 también refleja este sentir: “Usemos el inglés para nuestros propósitos específicos y no permitamos que el inglés nos use a nosotros para sus propósitos específicos.”

Una idea similar expresa Hyde (1994:63) cuando refiere que “[...] la pérdida de fe en la habilidad de la cultura y el idioma nativos para enfrentar los retos del mundo moderno, deja sus víctimas a la merced de fuerzas potencialmente peligrosas y culturalmente imperialistas como los anuncios de cigarrillos o la enseñanza del idioma Inglés”. El propio Hyde (1994:66) más adelante alega: “En tanto el inglés pueda ser un vehículo para la introducción de ideas alienígenas y dañinas; su enseñanza debe ser controlada.”

Otra razón que arguyen los detractores de enseñar el idioma extranjero en estrecha relación con su cultura nativa es la de la interferencia de los aspectos culturales en el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma. Esto queda manifiesto en argumentos como los siguientes:

“[...] mientras en la enseñanza de la lengua materna se enfatiza la habilidad de expresarse claramente, en la lengua extranjera se obliga al estudiante a expresar una cultura en la que tiene muy escasa experiencia.” (Brumfit, 1980:9)

“[...] en tanto el estudio de una lengua extranjera no logre su objetivo fundamental de capacitar al estudiante para que use el nuevo idioma como una herramienta comunicativa, es superfluo hablar de expandir el rango de experiencia cultural del estudiante y de desarrollar un conocimiento y una apreciación intercultural” (Alptekin-Alptekin, 1984:104).

“Confinar el Inglés a uno de sus contextos nativos y, lo que es peor, presentar ese contexto de manera estereotipada es poco realista y tiende a confundir. En lugar de sumergirse simplistamente en los estrechos confines de una cultura específica, los

especialistas debían tratar de construir puentes conceptuales entre lo culturalmente familiar y lo no-familiar para no dar lugar a conflictos en el estudiante mientras aprende el idioma” (Alptekin, 1993:141).

Este último autor se manifiesta escéptico incluso de la estrecha interrelación existente entre cultura y lengua cuando expresa: “En lugar de caer en una sobre-simplificación como la de la inseparabilidad de lengua y cultura, sería mucho más realista hablar de una lengua que no siempre está intrínsecamente ligada a una cultura particular, como en el caso del inglés” (ob. cit., p.105).

Es obvio que en la base de muchos de los anteriores criterios subyace un profundo sentido de nacionalismo, que constituye un arma muy importante contra el proceso de globalización cultural que cada día se hace más visible e inminente en el mundo actual. Las culturas nacionales necesitan, como nunca antes, de fortalecerse para prevalecer. Los profesores de lenguas extranjeras deben estar conscientes de ello y trabajar en pos de que sus estudiantes aprecien en primer lugar sus propios valores culturales, desestimulando la sobrevaloración de los valores culturales foráneos; la que, en numerosas ocasiones, es resultante del establecimiento de una falsa analogía entre la superioridad económica de determinados países y las culturas de sus pueblos respectivos.

Sin embargo, no se considera necesario privar a la lengua extranjera de su referente sociocultural para tales fines, lo que menoscabaría la eficiencia de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Más adecuado se estima desarrollar el pensamiento crítico del estudiante y sus valores a través de las clases, entrenándole a analizar la información cultural que recibe para poder distinguir lo éticamente valioso de lo que no lo es; y enseñándole, simultáneamente, a respetar los códigos culturales extranjeros, pero haciendo énfasis en desarrollar el respeto y el orgullo por los códigos culturales propios en primer lugar.

En el contexto específico de la educación cubana actual, ello tributaría tanto a la batalla por la elevación del nivel de cultura general integral de los educandos, como a su educación en valores; en tanto se acompaña del magnánimo objetivo de fortalecer el sentido de identidad cultural nacional en cada educando. De manera que, aunque los contenidos culturales foráneos contribuyan a expandir el horizonte cultural del

estudiante, su tratamiento ha de velar por el fortalecimiento del sentido de identidad cultural nacional.

Luego de asumida una posición respecto a la relación lengua, cultura y sociedad en la didáctica de las lenguas extranjeras, se considera factible proceder a analizar cómo esta ha sido reflejada a lo largo de las diferentes tendencias metodológicas que se han sucedido históricamente en este campo.

### **1.2.3 Antecedentes de la relación lengua, cultura y sociedad en la evolución histórica de la didáctica de las lenguas extranjeras**

El tratamiento que ha recibido la relación lengua, cultura y sociedad, como antecedente directo de la competencia sociocultural, a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras ha variado significativamente en las diferentes tendencias metodológicas, desde su ausencia más evidente hasta su defensa absoluta.

Estas tendencias son referidas en la literatura especializada en unos casos como *enfoques* y en otros como *métodos*, en dependencia de si ofrece, en el primer caso, solo una filosofía general para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua o, en el segundo, los procedimientos específicos a seguir en la dirección de este.

Específicamente en el caso de la didáctica del idioma inglés como lengua extranjera, su génesis histórica se ubica a finales del siglo XVI en Inglaterra. Los primeros libros de texto utilizados fueron manuales con diálogos en inglés y sus respectivas traducciones al francés fundamentalmente. Este **enfoque situacional** de diálogos continuó siendo la vía convencional para la enseñanza del inglés durante los 200 años subsiguientes (Howatt, 1983). En él las alusiones a los aspectos culturales y sociales eran, aunque frecuentes, poco significativas para el estudiante (Prodromou, 1992).

A partir de mediados del siglo XVII se había venido gestando y desarrollando simultáneamente un método basado en la enseñanza de la gramática y la traducción. Este comenzó a ser predominante a principios del siglo XIX.

El método, conocido como **Gramática-Traducción** (y posteriormente también como método tradicional), concedía gran relevancia al aprendizaje de reglas gramaticales, a la adquisición memorística del léxico y promovía la traducción de textos escritos como vía fundamental para el aprendizaje. El desarrollo de destrezas orales apenas recibía atención.

El método constituyó un blanco fácil para la crítica por su evidente trivialidad en el tratamiento a lo social y lo cultural, dada su obsesión por ilustrar las estructuras del lenguaje en detrimento del significado y el uso. La exposición del estudiante a cualquier contenido sociocultural quedaba relegada a la información contenida en el texto literario objeto de traducción.

A finales del referido siglo, el método fue rechazado y culpado por el fracaso en la enseñanza no solo del inglés sino también de otras lenguas extranjeras (Stern, 1984). Para cambiar radicalmente las concepciones básicas de este método, se sucedió una reforma en la enseñanza de las lenguas extranjeras que condujo al surgimiento del **Método Directo** a principios del siglo XX. Este se sustentaba en la idea de que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es similar al proceso de adquisición de la lengua materna. En esencia abogaba por el empleo constante de la lengua extranjera durante el proceso de instrucción desde el primer día y en todas las clases, con la ayuda de gestos, dibujos y objetos. En su metodología se defendía la enseñanza de la lengua cotidiana, dentro de situaciones comunicativas habituales (Richards y Rodgers, 1986). Fue el primer método en considerar la cultura y la sociedad como significativas para la enseñanza de las lenguas extranjeras, sin embargo todavía estas no jugaban un papel importante dentro de los programas, en tanto estos no incluían explícitamente ningún repertorio de contenidos socioculturales (Kitao, 2000). Sin embargo, en los niveles más avanzados, los temas de conversación permitían tratar aspectos socioculturales; también las fotos, folletos, documentos reales que se incorporaban al aula recogían contenidos de este tipo.

El Método Directo fue considerado un punto de giro importante en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras y fue representado como un paso de avance con respecto a la Gramática-Traducción. Aunque ya para finales de la década de 1920 el método comenzó a decaer por su difícil aplicabilidad en el sector público, aún en la actualidad encuentra seguidores en los círculos privados fundamentalmente.

La siguiente revolución en términos de metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras coincidió con la segunda guerra mundial y surgió en Estados Unidos de América. La necesidad de preparar traductores dentro del ejército estadounidense en un corto período de tiempo demandaba de cursos intensivos que se centraran en las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva. Esto unido a las nuevas ideas

existentes en la época sobre el aprendizaje de la lengua derivadas tanto de la lingüística estructuralista descriptiva como de la psicología conductista, dieron lugar al surgimiento de lo que fue primeramente conocido como método Audio-Oral y luego como **Audiolingual**.

La idea de la psicología conductista de que el lenguaje es un conjunto de hábitos y que el aprendizaje de la lengua es esencialmente un proceso de condicionamiento, sirvió de base para el empleo de ejercicios mecánicos y de técnicas de reforzamiento. Con este método, el aprendiz era llevado a través de una serie de situaciones de estímulo-respuesta que debían conducirlo poco a poco al objetivo deseado y minimizar la posibilidad del error. Cuando el aprendiz podía dar la respuesta deseada o correspondiente al estímulo, se asumía que había aprendido esa conexión. El objetivo era proyectar las estructuras lingüísticas en la mente del estudiante de manera que ello derivara en respuestas automáticas y habituales.

El audio-lingualismo, ya en la primera mitad del siglo XX, abogó por colocar el inglés en el contexto sociocultural de los EE.UU. o del Reino Unido contemporáneos, pero su noción de cultura y sociedad no rebasó tampoco los límites de la superficialidad; lo que no es de extrañar en un método que tan dogmáticamente degrada el significado lexical a favor de la estructura gramatical. El contexto se usa sólo como pretexto para las estructuras formales y los contenidos de tipo sociocultural no tienen cabida directamente (Prodromou, 1992).

Desde los años 50 otro método venía cobrando importancia dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, pero en Europa: el **Método Audiovisual**. Este pretendía superar al Audiolingual en la búsqueda de contextos significativos como escenario para la presentación de los diálogos o comentarios narrativos, a través de una combinación de proyección de imágenes con el uso de materiales de audición. La presentación visual pretendía simular el contexto social de la lengua. A pesar de ello, este método fue criticado por sus dificultades en la transmisión de significados, en tanto vedaba el uso de la lengua materna. Su insistencia en un enfoque no-analítico del aprendizaje (evitar explicaciones sobre la lengua) también fue objeto de crítica. Su tratamiento a la cultura y la sociedad no era explícito, pero sí permitía, en la visualización de las imágenes, un acercamiento al entorno sociocultural de la lengua extranjera: actividades familiares en la casa, el cine, el restaurante, de vacaciones, entre otras.

Para finales de la década de 1960, tanto el método Audiolingual como el Audiovisual comenzaron a ser desplazados del escenario de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El florecimiento de la psicología cognitivista y su teoría del aprendizaje, unido a la aparición de nuevas concepciones en el campo de la lingüística, dieron paso al énfasis en el aprendizaje consciente de la lengua como un sistema significativo y coherente. La idea de que los procesos del pensamiento podían conducir por sí mismos a la producción de estructuras y patrones lingüísticos no vistos con anterioridad por el estudiante (Gramática Generativa de Chomsky) contrastaba con la teoría audiolingual de que las reglas debían ser adquiridas a través de la formación de hábitos por repetición (Stern, 1984). Si bien es cierto que a partir de la gramática generativa no se diseñó ningún método específico de enseñanza de lenguas extranjeras, ni se abordó la relación entre lengua, cultura y sociedad; sí fue considerada desde su relación con el cognitivismo, como punto de partida para la elaboración de programas orientados a lograr un aprendizaje de la lengua extranjera basado en la adquisición consciente de sus patrones fonológicos, gramaticales y lexicales, fundamentalmente a través del estudio y el análisis de estos patrones como un cuerpo de conocimientos.

La pedagogía socialista, por su parte, también respondió al audiolingualismo con el surgimiento de un método para la enseñanza de lenguas extranjeras conocido como **Práctico-Consciente**. La propia denominación del método, sugerida por el psicólogo soviético B. V. Beliayev, ya reflejaba su concepción de partida: el enfoque consciente de la práctica lingüística. El método promovió la comprensión como componente básico del proceso de desarrollo de las cuatro macro-habilidades verbales en la lengua extranjera, a saber: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora. También, en consonancia con la teoría marxista-leninista sobre la práctica y su importancia para el aprendizaje, el método promovió el aumento constante del tiempo dedicado a la actividad de ejercitación de cada habilidad (Antich y otros, 1986). Este método se destacó por plantear objetivos educativos y culturales, pero aun así, su esencia no reflejó un énfasis en la proyección de la relación lengua, cultura y sociedad de manera sistémica y coherente.

En general, la sucesión de los métodos descritos fue resultado de una incesante búsqueda en pos de la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, apoyada en la evolución de la teoría en los campos de la psicología

educativa y la lingüística, fundamentalmente. No obstante, aún la relación lengua, cultura y sociedad no encuentra en ellos un escenario favorable para su expresión. Sin embargo, esta realidad estaba por cambiar de manera significativa.

Para la década de 1970 ya se promovía la idea de que la efectividad de la enseñanza no podía depender de un método específico, sino de comprender e implementar los principios del aprendizaje lingüístico. Comenzaba a hablarse entre los especialistas de la necesidad de regirse por un enfoque general en lugar de por un método determinado. A diferencia de este último, el enfoque ofrece solo una filosofía con lineamientos metodológicos generales y sus fundamentos teóricos, no procedimientos específicos.

La enseñanza de la lengua había madurado en su crecimiento y, para su revitalización, avanzaba hacia un concepto de enfoque amplio y flexible. Paralelamente tomaban fuerza en la época, tendencias humanistas que abogaban por atender a las necesidades específicas del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comoquiera que la necesidad fundamental que movía al aprendizaje de una lengua extranjera era la de comunicarse en ella, se comenzaron a desarrollar alternativas de enseñanza de idiomas que se centraban en buscar su eficiencia en la comunicación más que en el dominio de las estructuras de la lengua. Esta fue la base para el surgimiento, a principios de la década de 1970, del **Enfoque Comunicativo**, también conocido como Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Este enfoque, que aún prevalece y domina en esencia muchos de los escenarios de la enseñanza de la lengua a escala mundial, revolucionó esta enseñanza significativamente.

Con el Enfoque Comunicativo, el centro de atención se movió radicalmente de la lingüística hacia la comunicación, asumiendo que la función primaria del lengua es precisamente la comunicación, que las estructuras gramaticales se subordinan a propósitos comunicativos y que en el proceso de comunicación real el individuo se interesa por aspectos relativos al uso de la lengua más que por su estructura.

Se comienza a preconizar la existencia de una estrecha conexión entre lengua, cultura y sociedad. El enfoque esboza la necesidad de desarrollar en los estudiantes el autodescubrimiento y percepción de hechos socioculturales y la práctica de la comparación de la cultura del estudiante y la cultura objeto de estudio sin emitir juicios valorativos. A finales de los años 70, las ventajas de enseñar sobre cultura y sociedad en las clases de idioma extranjero eran prácticamente aceptadas universalmente, y se

incluyeron estos aspectos de manera amplia en los programas de enseñanza. También en el aula se pretendía que el estudiante no solo resolviera problemas lingüísticos, sino que llegara a establecer relaciones socioculturales entre los hablantes, asumiendo que la lengua y la cultura son intelectualmente indisociables.

Es precisamente en los marcos teóricos del Enfoque Comunicativo donde aparece, finalmente, el término *competencia sociocultural* de manera explícita en la didáctica de las lenguas extranjeras. Aparece como un objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrado a un objetivo mayor que lo contiene, el de la *competencia comunicativa*, devenida fin principal del enfoque.

### **1.3 El proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI.**

#### **1.3.1 Contextualización del proceso en el escenario educativo cubano actual y en la formación inicial del docente de Lenguas Extranjeras**

El carácter condicionado de la educación como fenómeno social impulsa a su dinamización constante en función de adecuarse a las exigencias que se derivan de los cambios en el entorno social, político, económico, histórico y cultural de cada época y nación. En los albores del siglo XXI, las exigencias que se derivan de un panorama internacional que se presenta complejo y amenazador para la propia existencia humana, presuponen una respuesta urgente a escala mundial, donde la educación ha de jugar su papel profiláctico. Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir se erigen como pilares básicos en los que se ha de sustentar la educación del ciudadano del siglo XXI, según propone la UNESCO, para hacer frente a los desafíos del nuevo milenio (Delors, 1997).

La imposibilidad de sintetizar en programas académicos la amplia diversidad de conocimientos que demanda el vertiginoso desarrollo actual, impulsa al *aprender a aprender*, a desarrollar estrategias cognitivas que facilitan el aprendizaje de manera independiente y continua en la vida fuera de los marcos de la educación escolarizada. La urgencia también de desarrollar habilidades que reflejen el saber hacer necesario para operar con los avances científico-técnicos de la época y propulsarlos a escalas superiores, exige el *aprender a hacer*. No obstante, tanto habilidades como

conocimientos han de articularse funcionalmente con el desarrollo de valores que encausen el accionar del individuo hacia modos de actuación compatibles con la necesaria paz mundial y el desarrollo humano. La tolerancia, el respeto a los otros y la solidaridad son esenciales para *aprender a convivir* y otros muchos valores complementan estos en el *aprender a ser*.

De este contexto general se nutre el proceso actual de formación inicial de profesionales de la educación en Cuba; que responde, a la vez, a exigencias propias de la sociedad, en absoluto ajenas al panorama mundial. El perfeccionamiento de un proyecto económico-social socialista en condiciones difíciles de bloqueo económico y de intentos constantes de subversión ideológica especialmente en adolescentes y jóvenes, hace del trabajo político-ideológico la prioridad número uno en la formación de los futuros educadores de las nuevas generaciones, para la cual la educación en valores ha devenido cimiento básico. Valores como la dignidad, el patriotismo, la justicia, el humanismo, la solidaridad, la responsabilidad, la laboriosidad, la honradez y la honestidad, reciben un énfasis especial derivado del *Programa Director del Comité Central del PCC para el Reforzamiento de Valores Fundamentales en la Sociedad Cubana Actual* en vigencia desde 2006. Objetivos como el desarrollo de una cultura general integral y el fortalecimiento del sentido de identidad cultural nacional, complementan este trabajo político-ideológico, que también responde a la necesidad de hacer frente a los efectos de una globalización neoliberal que hace cada día más factible la posibilidad de una invasión de las culturas hegemónicas a las culturas nacionales.

El proceso de formación inicial de educadores cubanos se nutre, además, de la armonización del pensamiento martiano y fidelista con la rica tradición pedagógica legada por grandes figuras del magisterio cubano y los postulados de la filosofía marxista-leninista; como sustentos esenciales que distinguen, sostienen y propulsan el desarrollo de la educación cubana actual. Se asume, además, un enfoque humanista que articula con la base psicológica fundamental proveniente de la teoría socio-histórico-cultural vigotskiana, de esencia materialista dialéctica.

La formación inicial del profesional de la educación es entendida como “el proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que prepara al estudiante para el ejercicio de las funciones profesionales pedagógicas, y se

expresa mediante el modo de actuación profesional que va desarrollando a lo largo de la carrera” (Chirino Ramos, 2002:1).

Al respecto Micaela Fuxá Lavastida (2004:19) declara que “[...] en la formación inicial de los estudiantes universitarios de las carreras pedagógicas en Cuba, se produce un proceso de profesionalización temprana del futuro docente, al organizar la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del rol y las funciones profesionales que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y partir de una organización de sus actividades académicas, laborales e investigativas en estrecho vínculo con el objeto de la profesión para posibilitar una educación en, desde y para la práctica pedagógica, que permite la formación y perfeccionamiento de los modos de aprender y actuar en el contexto de las acciones pedagógicas”.

La formación inicial se estructura en un componente académico, uno laboral-investigativo y otro extensionista; que operan en estrecha relación funcional. El proceso de perfeccionamiento por el que transita actualmente procura dar respuesta más efectiva a las exigencias y demandas que le imponen la época y la sociedad, con una mayor calidad en la formación. Ello se ha concretado fundamentalmente en el diseño de un nuevo Plan de Estudio (Plan D) que ha sido concebido a tales efectos, analizando primero cómo debe desempeñar su labor el docente, cuáles son sus cualidades, funciones, tareas y modos de actuación, para posteriormente abordar la proyección y el diseño de su proceso de formación inicial.

A partir de problemas esenciales que caracterizan la profesión, las funciones del educador han sido enmarcadas en la función docente-metodológica, la orientación educativa y la investigación-superación. Se aspira a formar un profesional que contribuya al desarrollo ideológico de la niñez y la juventud, que preste especial atención al desarrollo de valores y actitudes; y que promueva la independencia, la responsabilidad, la flexibilidad, la autocrítica, el aprendizaje autodirigido y autorregulado y el compromiso social. Se proyecta que sea culto, que utilice los espacios y escenarios escolares para la educación de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, que eduque a través del contenido de las materias e incorpore las tecnologías al proceso educativo, que interactúe con la familia y la comunidad para la mejor educación de sus educandos y que se autosupere e investigue cómo perfeccionar su desempeño profesional (Modelos del Profesional del Plan de Estudio D para carreras pedagógicas, 2010).

Ello presupone un proceso de formación inicial que desarrolle en los futuros educadores un alto sentido de responsabilidad individual y social, que logre que estos amen su profesión y tengan una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad y que encuentren en su propio trabajo estudiantil cotidiano los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa. Todo ello a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que les permita interiorizar sus modos de actuación profesional.

Por otra parte, el proceso de formación inicial del profesional de la educación ha sido abordado también por algunos especialistas, desde una concepción de formación por competencias. El estudio de un grupo de investigadores del Centro de Estudios Educativos (CEE) de la UCP “E. J. Varona” revela, en primer lugar, la definición del concepto de competencias de los profesionales de la educación como “[...] las competencias que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes” (Miranda y otros, 2000; citado en Castellanos Simons y otros, 2005:107). En segundo lugar, establece cinco competencias profesionales y las delimitan como la competencia *didáctica*, la competencia para la *orientación educativa*, para la *investigación educativa*, para la *comunicación educativa* y para la *dirección educacional* (*Ibíd.*).

Este escenario común para la formación inicial de todas las especialidades pedagógicas, deviene marco de referencia para el establecimiento de las particularidades del proceso en las diferentes carreras a partir de sus necesidades específicas. Dentro de la especialidad de Lenguas Extranjeras, donde se forman actualmente profesores de lengua inglesa y de una segunda lengua (mayoritariamente la francesa), las especificidades de la enseñanza de las lenguas generan exigencias especiales para este profesional que han de ser afrontadas desde su proceso de formación inicial.

En las diferentes esferas de actuación de este docente; léase, la educación primaria, media, media-superior, técnica-profesional, de adultos y ocasionalmente la superior; la lengua inglesa se imparte siguiendo la teoría del Enfoque Comunicativo que tiene como objetivo central el desarrollo de una competencia comunicativa en esa lengua. Esto hace

evidente la necesidad de que el profesor posea un nivel elevado de competencia comunicativa en la lengua que imparte, como requisito indispensable para poder dirigir eficientemente el proceso de desarrollo de esta en sus propios estudiantes. En ello coinciden varios especialistas como la Dr. C. Bertha Salvador Jiménez, quien alega que “[...] dentro de las competencias especiales necesarias para este profesor se encuentra la competencia comunicativa a la cual ha de contribuirse desde las diferentes materias del currículo” (Salvador Jiménez, 2006:39). También el Dr. C. Alfredo A. Camacho Delgado considera que esta competencia es “[...] una premisa fundamental en la formación didáctica del profesor de lenguas extranjeras” (Camacho Delgado, 2010: 11). Dado que la competencia comunicativa es comprendida por los especialistas como un complejo de competencias en sí (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Van Ek, 1986; Calce Murcia, 1995) y así es asumida actualmente en la didáctica de las lenguas extranjeras en Cuba; entonces, las competencias que integran dicho complejo, también habrán de formar parte de las competencias especiales del profesor de Lenguas Extranjeras. Específicamente el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa, que ocupa a la presente investigación, ha sido emprendido en la formación académica inicial de manera diferente en los distintos planes de estudio.

### **1.3.2 Antecedentes históricos del desarrollo de la competencia sociocultural en la formación inicial del docente de Lenguas Extranjeras**

Los diferentes Planes de Estudio que se han sucedido para la formación inicial del profesor de Lenguas Extranjeras en las tres últimas décadas en Cuba, han diferido de modo más o menos significativo los unos de los otros en lo relativo al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante. En el Plan A, vigente a partir de 1977, existían cuatro asignaturas que tributaban implícitamente al componente cognitivo de esta competencia, porque de un modo u otro abordaban contenidos relativos a la cultura anglófona; léase, Historia de los Pueblos de Habla Inglesa; Estudios Geográficos, Socioeconómicos, Políticos y Culturales de los Pueblos de Habla Inglesa; Literatura de la Expresión Inglesa; e Historia de la Lengua Inglesa, que en total ocupaban 456 horas del plan del proceso docente.

Con la entrada en vigencia del Plan de Estudio B a partir de 1982, se introdujo la asignatura Vida y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa en sustitución de la anterior Estudios Geográficos, Socioeconómicos, Políticos y Culturales de los Pueblos de Habla

Inglesa. El resto de las asignaturas referidas no tuvo variación, excepto en que se redujo a 406 el número total de horas.

El Plan de Estudio C, que comenzó a aplicarse en 1990, ya presentó cambios más significativos al respecto. En él, inicialmente desapareció la asignatura Historia de la Lengua Inglesa y se mantuvieron las tres asignaturas restantes, pero con un fondo de tiempo inferior. El propio Plan C sufrió múltiples modificaciones en los años subsiguientes. En la primera de estas se integraron las tres asignaturas restantes en la disciplina Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa con asignaturas de igual denominación. Así permaneció durante todas las modificaciones del referido plan, solo que con una reducción progresiva del fondo de tiempo que llegó a alcanzar la cifra de 84 horas para toda la disciplina.

La reducción del fondo de tiempo trajo consigo una descarga necesaria de contenidos que favoreció el estudio de hechos y personalidades históricos, así como de obras literarias y escritores, en detrimento del estudio de la vida y cultura de los pueblos anglófonos. En el actual Plan de Estudio D, estos contenidos han quedado finalmente excluidos del programa de la disciplina. Como consecuencia, la contribución de la disciplina al desarrollo de la competencia sociocultural del estudiante en la lengua inglesa se ha visto reducida considerablemente. De la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa solo se aborda actualmente la historia y la literatura, insuficientes para el componente cognitivo de la referida competencia.

Por otra parte, con el Plan C, el programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) había introducido el Enfoque Comunicativo como referente metodológico fundamental para la enseñanza del inglés en la carrera y, por tanto, se comprometía con el desarrollo de una competencia comunicativa. De ese modo, la disciplina debió comenzar a tributar, también, desde su proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante.

La confluencia de la acción de diversos factores conllevó a que este desarrollo fuera insuficiente a lo largo de dos décadas de implementación del plan. La utilización de bibliografía básica carente de contenidos relativos a las culturas y las sociedades anglófonas en toda su diversidad devino factor fundamental para ello, amén de otras carencias relativas a la preparación de los profesores y a los documentos normativos de la disciplina en su concepción del desarrollo de esta competencia.

### **1.3.3 La disciplina PILI: escenario principal para el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante**

Históricamente en el currículo de la especialidad de Lenguas Extranjeras (otrora Lengua Inglesa) de la Licenciatura en Educación, la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) ocupó un espacio priorizado, con un fondo de tiempo que oscilaba en un rango entre el 40% y el 45 % del total de horas lectivas en los diferentes Planes de Estudio.

Su objetivo principal fue inicialmente el de lograr en el estudiante la apropiación de conocimientos lingüísticos relativos a la gramática, el vocabulario y la pronunciación de la lengua inglesa, como base para el desarrollo de hábitos fundamentalmente relativos a la expresión oral y a la comprensión auditiva en dicha lengua. Este objetivo se correspondía con la teoría lingüística de base estructuralista-descriptiva y la teoría de aprendizaje de la lengua de base conductista, típicas del antes referido Método Audiolingual.

Este fue sustituido posteriormente por el método Audiovisual con sus diálogos, filminas, grabaciones, así como tareas de memorización y dramatización y sus ejercicios gramaticales y de vocabulario (Antich de León, 1986). La difícil aplicación de este método en Cuba por lo costoso de la utilización de los medios audiovisuales y la irrupción del método soviético Práctico-Consciente conllevó al desuso del método Audiovisual a finales de la década de 1970.

A partir de esta fecha y durante la década de 1980, el método Práctico-Consciente se materializó en una serie de libros de textos elaborados en Cuba especialmente para los Institutos Superiores Pedagógicos, donde se propiciaba el aprendizaje consciente del sistema de la lengua y se ensalzaba el papel de la práctica (ob. cit., p.83).

A finales de la década de 1980, el sistema didáctico de la disciplina fue reestructurado una vez más, esta vez en función de adecuarse al Enfoque Comunicativo, sin recusar los principios básicos del método Práctico-Consciente. Desde entonces, el sistema ha continuado en constante perfeccionamiento, pero se ha mantenido sujeto al Enfoque Comunicativo como línea metodológica fundamental.

Consecuentemente, la disciplina declara a la competencia comunicativa como el fin a lograr con el proceso de enseñanza-aprendizaje, estructura su contenido alrededor de funciones comunicativas y sitúa la comunicación real como el centro del aprendizaje;

hace énfasis en los procesos propios de la comunicación (vacío de información, retroalimentación, alternativas de selección); busca establecer un balance proporcionado en el tratamiento a las cuatro habilidades comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura); da tratamiento a la coherencia y la unidad del discurso tanto oral como escrito y a los niveles de formalidad requeridos en diferentes contextos comunicativos; promueve la tolerancia ante los errores que no interfieren en la comunicación y la corrección de errores en parejas; procura la provisión de suficiente práctica significativa y contextualizada más allá del nivel oracional para desarrollar la fluidez y la corrección lingüística; así como el empleo de materiales auténticos (con ajuste a la disponibilidad); y concibe la evaluación desde el acto de comunicación.

Del referido enfoque toma también la disciplina PILI sus principios esenciales para la enseñanza de la lengua, esbozados de manera diferente pero en esencia similares, por varios especialistas como Keith Morrow (1981), Neil Naiman (1988), Rosa Antich (1986) y David Nunan (1991). El Dr. C. Alfredo Camacho Delgado (2002), ofrece una adaptación de estos principios a la realidad educativa cubana y los sintetiza en los siguientes:

- La clase centrada en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes
- Actividad consciente de los estudiantes en el aprendizaje del sistema de la lengua y de los procesos de comprensión, comunicación
- Enfoque holístico en el tratamiento del sistema de la lengua y de los componentes de la comunicación
- Orientación de la práctica idiomática fundamentalmente hacia la solución de tareas comunicativas
- Tratamiento flexible de los errores de los estudiantes
- Establecimiento de relaciones interdisciplinarias

En sentido general el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina PILI hace observación de todos estos principios, pero también acata los roles que los teóricos del enfoque han especificado tanto para el profesor como para el estudiante en la metodología comunicativa.

En esencia, el profesor en el Enfoque Comunicativo, en lugar de asumir el papel de modelo de corrección lingüística para sus estudiantes, funge como facilitador del

aprendizaje de estos. También se desempeña como supervisor del progreso de los estudiantes a partir de haber diagnosticado sus necesidades previamente, sin dejar de ser el director del proceso de enseñanza-aprendizaje. Contraria a la enraizada posición de máximo responsable por la supresión y corrección inmediata de los errores, el profesor es más tolerante en torno a la corrección de estos, siempre que no se afecte la comunicación.

Los estudiantes, por su parte, asumen un papel protagónico en la clase con un mayor grado de responsabilidad sobre su propio aprendizaje, participan en actividades basadas en la colaboración y el trabajo en grupo y se comunican con sus compañeros en la lengua extranjera en lugar de depender del modelo del profesor.

Los tipos de ejercicios que se emplean mayoritariamente son aquellos en las que los estudiantes tienen que interactuar intercambiando ideas, negociando significados y compartiendo información en un contexto significativo para lograr un objetivo comunicativo; en lugar de utilizar técnicas de memorización de oraciones o patrones gramaticales descontextualizados. Los ejercicios proveen práctica significativa de la lengua basada en las propias experiencias del estudiante y van más allá del nivel oracional, desarrollando habilidades que permiten el aprendizaje independiente fuera del contexto áulico.

En cuanto a los medios de enseñanza, en la disciplina se ha utilizado en los últimos años la Serie *Spectrum* como material bibliográfico básico, diseñado bajo la concepción del Enfoque Comunicativo. Este presenta una diversidad de materiales de audición y de lectura organizados en secciones dentro de cada unidad. Para complementarlo se utilizan otros materiales audio-viduales (canciones, filmes, documentales y software educativos). Recientemente se ha comenzado a sustituir la serie *Spectrum* de procedencia extranjera y para propósitos comunicativos generales, por una serie elaborada por un grupo de especialistas del ámbito nacional también sobre la base de los postulados del Enfoque Comunicativo, pero diseñada especialmente para la formación inicial del profesor de Lenguas Extranjeras.

La forma de organización de la enseñanza más general en la disciplina PILI es la clase práctica en la que predomina el trabajo en parejas y en grupo, incluso para la corrección de errores. La evaluación se concibe según criterios de eficiencia en la comunicación oral y escrita, tanto en la comprensión como en la producción verbal. En esencia se

evalúa el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa alcanzado por el estudiante, a partir de estándares establecidos al respecto para cada nivel. Ello incluye tanto la comprensión de lectura y auditiva como la expresión oral y escrita en esa lengua; pero también comprende el complejo de competencias que integra la competencia comunicativa, objetivo central del enfoque.

#### **1.3.4 Hacia una concepción del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI**

A partir de posiciones teóricas antes asumidas, que se resumen en: el reconocimiento de la existencia de una relación intrínseca entre *lengua, cultura y sociedad* que ha de ser reflejada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras con un enfoque crítico; la adscripción a una concepción de *competencia* como configuración psicológica que integra contenidos cognitivo-instrumentales y afectivo-motivacionales del individuo; el redimensionamiento de los conceptos de *competencia comunicativa* y *competencia sociocultural* a partir de esta concepción y la consideración de esta última como componente esencial de la primera; se conforma parte del fundamento teórico necesario para abordar las particularidades del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI.

El carácter histórico-concreto de esta competencia la hace peculiar y esto se debe a su condicionamiento a partir de los diferentes entornos en que se enmarca; en primer lugar (ordenando de lo general a lo particular), las circunstancias antes descritas del ámbito mundial de principios del siglo XXI y las exigencias que ello presupone para la educación de los ciudadanos de este siglo. En segundo lugar, el escenario de la sociedad cubana actual donde se potencia la educación en valores como base para la formación integral de las nuevas generaciones, a la par del desarrollo de una cultura general integral y de la preservación del sentido de identidad cultural nacional, que devienen importantes fines a alcanzar a escala social y, por tanto, también desafíos educativos cotidianos. Es también una sociedad que, desde un enfoque humanista, fundamenta su educación sobre bases conformadas por la filosofía marxista-leninista, la tradición pedagógica nacional y el pensamiento martiano y fidelista.

En tercer lugar, se enmarca en el entorno del proceso de formación inicial de un profesional de la educación, que está llamado a tributar al desempeño eficiente de futuras funciones profesionales docente-metodológicas, de orientación educativa y de investigación-superación, así como de sus respectivas tareas.

En cuarto lugar, se inserta dentro de la especialidad de Lenguas Extranjeras donde se forman profesores que habrán de impartir la lengua inglesa siguiendo un Enfoque Comunicativo que presupone el desarrollo de una competencia comunicativa en esa lengua, la cual incluye a la competencia sociocultural en su composición. En consecuencia, este futuro profesor habrá de desarrollar también esta competencia en sus educandos.

En quinto lugar, su desarrollo se concibe a través de la disciplina PILI, cuyo objeto es la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y cuyo basamento metodológico esencial radica en los preceptos del Enfoque Comunicativo con sujeción también a un enfoque profesional pedagógico.

En esencia, todos estos escenarios, como un sistema de influencias, se articulan con los presupuestos teóricos antes establecidos para determinar la esencia del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, específicamente a través de la disciplina PILI. De manera que, tanto la concepción de esta competencia, como el desglose de su proceso de desarrollo en los diferentes componentes, responden a esta articulación entre la teoría existente y el contexto socio-histórico-cultural descrito.

La conceptualización del término en sí se construye a partir de estos antecedentes y se refiere a la competencia sociocultural específica del estudiante de Lenguas Extranjeras relativa al proceso de comunicación en la lengua inglesa en cuya enseñanza se especializa, quedando esbozado de la siguiente manera: *Configuración psicológica que autorregula el desempeño real y eficiente del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación en la adecuación de su comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa, a las exigencias del contexto social y cultural específico del acto comunicativo; en pos de constituir un modelo potencial en este respecto para sus futuros educandos.*

La composición que, según se asume, ha de tener esta configuración psicológica incluye determinados conocimientos conceptuales y procedimentales (el saber y el saber hacer

orientado hacia un fin consciente), así como determinadas motivaciones y valores que se exponen a continuación.

Se considera que la referida competencia presupone poseer *conocimientos* acerca de la cultura y la sociedad de los pueblos donde se habla la lengua inglesa. Sin embargo, atendiendo a la amplia diversidad social y cultural existente entre los angloparlantes, difícilmente reflejada en algún programa de estudio, también presupone poseer *habilidades* para continuar aprendiendo de manera continua e independiente fuera del contexto áulico (aprender a aprender). La habilidad recomendada a tales efectos es la de *identificar patrones culturales en el hablante nativo a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal*.

No obstante, ello no significa aceptar acríticamente todos los patrones que la cultura foránea promueve de manera explícita o implícita, por cuanto se quedaría expuesto a la influencia nociva de valores incompatibles con los de su sociedad de origen. En consecuencia, el profesor de una lengua extranjera debe saber *valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad*. Otra habilidad necesaria y, precisamente, la que más identifica a la competencia sociocultural en general es la de saber *adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las exigencias del contexto sociocultural concreto del acto comunicativo*.

Con respecto a las motivaciones, se asumió que, a los efectos de la competencia sociocultural, serían imprescindibles para inducir un desempeño eficiente en este sentido, tanto *la motivación por resultar apropiado durante la comunicación, como la motivación por autosuperarse continuamente en torno a contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa y, finalmente, la motivación por constituir para sus futuros estudiantes un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa*.

En lo referido a los valores, como expresión de la síntesis de lo cognitivo y lo afectivo y como base de la conducta, se considera vital dentro de la competencia sociocultural del estudiante de Lenguas Extranjeras, *el orgullo por la cultura autóctona*, en tanto el estudio de otras culturas, a la vez que amplía el horizonte cultural, puede colateralmente socavar la valoración que se tiene de la cultura propia. Igualmente, se consideran necesarios valores como *el respeto por la diversidad cultural y la responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la*

*lengua inglesa para sus futuros educandos*. El respeto es contenido esencial del aprender a convivir y constituye la base axiológica de una comunicación verdaderamente tributaria a la armonía y la paz; y la responsabilidad es vital para sustentar un accionar conducente al perfeccionamiento constante de la competencia sociocultural que se necesita para el futuro desempeño profesional eficiente.

Una vez abordados los componentes de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, se hace necesario hacer referencia a su proceso de desarrollo a través de la disciplina PILI. Al respecto, primeramente se ha de referir su concepción sobre la base de una enseñanza desarrolladora, en tanto esta y su par dialéctico, el aprendizaje desarrollador, se erigen sobre una base psicológica materialista dialéctica afín con los fundamentos filosóficos asumidos por la educación cubana en general y esta investigación en particular.

El aprendizaje desarrollador ha sido conceptualizado como “[...] aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos Simons, D. y otros, 2001:42).

Por su parte, la enseñanza desarrolladora que tributa a este aprendizaje es, según las propias autoras, “[...] el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los y las estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y auto-determinada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico concreto.” (ob. cit., p.72).

En general, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) desarrollador rige el *proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante*, a través de la disciplina PILI, de ahí que en este, el papel del *estudiante* se resume en ser y sentirse protagonista del proceso; desplegar una actividad intelectual productiva y creadora en todos los momentos del proceso; estar motivado por asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje; conocer sus deficiencias y sus fortalezas como aprendiz; autoevaluar adecuadamente la eficacia de sus propios procesos; disfrutar indagando y aprendiendo; asumir una actitud positiva ante los

errores; ser parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo y valorar el aprendizaje como fuente de crecimiento personal (Castellanos Simons, D. y otros, 2001).

El *grupo*, por su parte, debe ser asumido como un sujeto protagónico por constituir el espacio donde se producen las intermediaciones que favorecen tanto los inter-aprendizajes como la formación de valores de los educandos. El grupo ha de ser tenido en cuenta en el diseño y ejecución del proceso como una herramienta para la atención a la diversidad a partir de la especificidad del aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo y cooperativo.

El papel del *profesor*, en cambio, radica en actuar como mediador en el proceso para propiciar el tránsito gradual del estudiante desde niveles inferiores hacia niveles superiores; actuar como moderador y facilitador, pero también como tutor, experto y supervisor; crear una atmósfera de confianza y empatía en el aula; repercutir en todas las esferas de la personalidad; organizar situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, con niveles de desafío razonables, que amplíen la zona de desarrollo próximo del estudiante y favorezcan el desarrollo de motivaciones intrínsecas; apoyarlos para que aprendan a identificar y resolver problemas; propiciar la participación de todos los miembros del grupo; favorecer el análisis; emplear el error con fines educativos; crear espacios de autoconocimiento y auto-reflexión; diagnosticar dificultades y potencialidades para el aprendizaje y concebir estrategias de enseñanza compensadoras apoyándose tanto en el aprendizaje cooperativo como en el aprendizaje independiente (*ibídem*).

El *objetivo* ha de ser abordado como componente rector del desenvolvimiento de los restantes componentes del proceso y debe conllevar explícitamente al desarrollo del estudiante en lo instructivo y lo educativo, y representar la unidad dialéctica entre el saber, el saber hacer y el saber ser. Por tanto, debe ser integrador y debe redactarse en función de los estudiantes.

Los *contenidos* han de responder a los objetivos, de modo que se convierten en contenidos los hechos, conceptos, principios y teorías; hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias; capacidades, sentimientos, actitudes, normas y valores (ob. cit., p.72). La selección del contenido dentro de una concepción desarrolladora exige la determinación de lo esencial y lo no esencial o complementario en el mismo. Para su

organización sistémica se han descrito varias alternativas; entre ellas la utilización de invariantes, de células generadoras o de nodos cognitivos que adoptan la forma de núcleos del conocimiento.

Los *métodos* de enseñanza, entendidos como “[...] la secuencia de actividades del profesor y de los estudiantes dirigida a lograr los objetivos de la enseñanza” (Labarrere y Valdivia, 1988:104). En el proceso, los métodos han de ser esencialmente productivos, aunque en interacción dialéctica con los métodos expositivos; garantizar la participación activa de los estudiantes en la búsqueda del conocimiento, el planteamiento y la resolución de problemas; propiciar el trabajo grupal en armonía con el individual; enseñar a aprender, mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; potenciar el desarrollo del autoconocimiento, en correspondencia con el carácter activo y consciente del aprendizaje, en aras de la autorregulación del estudiante.

Los *medios* de enseñanza o recursos didácticos representan el componente que sirve de apoyo a la dinámica del PEA, con la finalidad de que los estudiantes se apropien de los contenidos. La relación contenido-medio, aunque mediatizada por el método, es fundamental para el diseño y ejecución del PEA. Los medios deben estimular, a lo largo del proceso y en cada momento específico, el desarrollo de la activación intelectual y su autorregulación, el establecimiento de relaciones significativas y las motivaciones de los estudiantes por aprender. En particular, los medios deben ser portadores de valores sobre la base del potencial educativo del contenido.

Las *formas* de organización de la enseñanza son un componente especial al contener a los demás y propiciar u obstaculizar el adecuado desarrollo de los mismos. Es donde se revela con más fuerza la relación del PEA como totalidad con sus partes. Debe destacarse la necesidad de utilizar diversas y variadas formas de organización. Esto permitirá un enfoque más integral del aprendizaje al poder diseñar un sistema de tareas más diverso y que abarque una gama más amplia de actividades.

Por su parte, la *evaluación* debe contribuir a un diagnóstico dinámico, continuo e integral del estudiante. Por lo tanto, las actividades evaluativas y los instrumentos de evaluación deben propiciar el diagnóstico de la actividad intelectual productivo-creadora (de su componente procesal y operacional). Deben ir dirigidas igualmente a determinar en qué medida el aprendizaje realizado por los estudiantes es significativo y cómo logra implicarse en la formación de motivaciones, sentimientos y valores. Debe poner el

énfasis en establecer la calidad de los nuevos aprendizajes dada en su solidez y duración, sus posibilidades de ser recuperado, generalizado y transferido a nuevas situaciones, es decir, su funcionalidad. Finalmente, debe ofrecer indicaciones a los docentes para determinar en qué medida estos aprendizajes están promoviendo el crecimiento personal de los estudiantes, de su capacidad de aprender a aprender y de su disposición para hacerlo permanentemente.

Además, el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras tiene otras particularidades resultantes de su adecuación al contexto histórico concreto en que se inserta. Por ejemplo, su ubicación dentro del proceso de formación inicial de un docente, convierte a la utilización de un *enfoque profesional pedagógico* en exigencia metodológica para el referido proceso, distinguiéndolo del desarrollo de la competencia sociocultural con fines generales.

Este enfoque se sustenta en la necesidad de formar al futuro docente en función de su desempeño profesional y permite trabajar simultáneamente y de forma gradual en el desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales, así como en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y flexible para la aplicación de dichos conocimientos y habilidades a la solución de los problemas de la práctica profesional.

Además del enfoque profesional pedagógico, el desarrollo de la competencia referida ha de hacer un énfasis en la exaltación del aprecio por la cultura nacional, para contrarrestar posibles efectos de enaltecimiento de los valores culturales extranjeros. Se ha de distinguir, también, por realzar el papel de la valoración crítica de la información cultural foránea, como herramienta para diferenciar lo culturalmente valioso de lo que no lo es.

### **Conclusiones parciales del capítulo**

El proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras se sustenta teórica y metodológicamente en una concepción de cultura que comprende toda la creación del género humano tanto desde el punto de vista espiritual como material; una concepción de competencia como configuración psicológica que integra contenidos cognitivo-instrumentales y afectivo-motivacionales del individuo en estrecha unidad funcional; la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador; y los lineamientos metodológicos del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

**CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL  
EN LENGUA INGLESA DEL ESTUDIANTE DE LENGUAS  
EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LA DISCIPLINA PILI: UN MODELO  
DIDÁCTICO PARA SU DESARROLLO**

## **2. DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LENGUA INGLESA DEL ESTUDIANTE DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LA DISCIPLINA PILI: UN MODELO DIDÁCTICO PARA SU DESARROLLO**

El presente capítulo ofrece, en primer lugar, los resultados de la caracterización del estado real de la situación problémica, expresada en potencialidades e insuficiencias tanto de la concepción, como del proceso de desarrollo actual de la competencia sociocultural a través de la disciplina PILI; así como de sus resultados en el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes de Lenguas Extranjeras al respecto. Posteriormente se presenta el modelo didáctico propuesto, su fundamentación desde perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y lingüísticas; y las orientaciones generales para su implementación.

### **2.1 Diagnóstico de necesidades**

El empleo del método materialista dialéctico como método general para el desarrollo de este proceso de investigación, orientó a la autora hacia el análisis integral del estado real del cual se deriva el problema científico. Para ello fue necesario explorar no solo el estado inicial de la variable dependiente de la investigación, declarada como la *competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras*; sino también las potencialidades y carencias tanto de la concepción, como del proceso de desarrollo de la competencia.

De ahí que para facilitar el estudio exploratorio de diagnóstico de necesidades, el análisis se haya sido subdividido en tres momentos:

- Determinación de las potencialidades y carencias de la concepción del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras
- Determinación de las potencialidades y carencias del proceso de desarrollo de esta competencia a través de la disciplina PILI
- Determinación del nivel de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras

Para el primer momento se empleó fundamentalmente el método de análisis documental. Los documentos analizados fueron los Planes de Estudio vigentes (para ingresos 2005-2010) con sus respectivos Modelos del Profesional, Planes del Proceso Docente y

Programas de Disciplinas; así como libros de texto básicos de la disciplina PILI, con el objetivo ya antes expuesto (Anexo 1).

El segundo momento, centrado en el proceso, se enmarcó en la clase de la disciplina PILI, específicamente en su tratamiento al desarrollo de la variable dependiente. Abarcó también el nivel de preparación y de motivación de los profesores para esta tarea. Los métodos empíricos empleados fueron la encuesta a profesores, la observación científica a clases y la encuesta a estudiantes.

Para la determinación del nivel de desarrollo de la *competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras* en el tercer momento, fue necesaria, primeramente, la conceptualización de este término y su operacionalización en dimensiones e indicadores, a los efectos de la presente investigación. Como concepto se tomó el ofrecido por esta autora en el primer capítulo del presente informe, a saber:

*Configuración psicológica que autorregula el desempeño real y eficiente del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación en la adecuación de su comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa, a las exigencias del contexto social y cultural específico del acto comunicativo; en pos de constituir un modelo potencial en este respecto para sus futuros educandos.*

Las dimensiones e indicadores que se establecieron para posibilitar la medición de esta competencia (Anexo 2), fueron determinados a partir de los aspectos específicos que integran la estructura de esta, según fueron determinados antes en la fundamentación teórica.

Los métodos utilizados para ello fueron la prueba pedagógica, la encuesta a profesores y la encuesta a estudiantes. Es necesario recordar que para esta etapa de constatación del problema científico, la muestra de estudiantes empleada fue más amplia que la declarada para el desarrollo del pre-experimento.

En esta etapa se aplicó la prueba pedagógica y la encuesta al 60% de la población total de 2do año (curso 2009-2010), por lo que se tomaron 27 estudiantes del total de 45 con un muestreo estratificado proporcional aleatorio, procurando mayor objetividad en los resultados. La matrícula del año estaba dividida en dos grupos que fueron considerados estratos y de cada uno se tomó un porcentaje aproximadamente igual de estudiantes y la selección dentro de los grupos fue de manera aleatoria.

Como ya fue referido en la introducción del presente informe, se tomó específicamente 2do año por el hecho de haber ya cursado dos asignaturas de la disciplina PILI, lo que hace más objetivo el diagnóstico inicial, y por tener aún otras cuatro asignaturas de esta disciplina por cursar, haciendo más factible la aplicación del pre-experimento. La muestra de profesores tomada para la entrevista coincide con la totalidad de 6 profesores que les han impartido la disciplina PILI a estos estudiantes.

### **2.1.1 Análisis de los resultados**

En virtud de lograr claridad en la presentación de los resultados de esta etapa, los mismos se muestran en una organización que responde a los tres momentos antes determinados.

*A. Resultados de la determinación de las potencialidades e insuficiencias en la concepción del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras*

#### *Análisis del Modelo del Profesional*

Dentro del Plan de Estudio, el Modelo del Profesional se considera un documento rector, en tanto establece los objetivos generales a alcanzar en la carrera, el objeto de trabajo, el modo y las esferas de actuación del profesional, sus campos de acción, sus problemas profesionales, así como sus funciones y tareas. A los efectos de la presente investigación, el análisis de este documento normativo se encaminó a determinar cómo desde su concepción se justifica la necesidad de desarrollar la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras.

De ese modo el Modelo del Profesional que entró en vigencia para el Licenciado en Educación, especialidad en Lenguas Extranjeras a partir del curso escolar 2003-2004 como parte de las adecuaciones al Plan de Estudio C, fue analizado. Como resultado se apreció que uno de los objetivos generales que estipula para el profesional es:

*Poseer un nivel avanzado de competencia comunicativa en la lengua inglesa como primera lengua extranjera que le permita desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles medio y medio superior con un alto nivel de profesionalidad.*

Comoquiera que poseer un nivel avanzado de competencia comunicativa en una lengua extranjera presupone también poseer un nivel avanzado de competencia sociocultural, en tanto esta es parte de aquella; el objetivo antes expuesto en el Modelo del Profesional

hace explícita la necesidad de desarrollar también la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras. Teniendo en cuenta que este Modelo del Profesional comienza a perder vigencia a partir de su sustitución por el modelo del Plan de Estudio D, en vigor a partir del curso escolar 2010-2011, la autora consideró prudente analizar también el nuevo modelo, aunque la muestra de estudiantes seleccionada no se rigiera por este, sino por el anterior.

El análisis permitía corroborar si la investigación perdería o no vigencia con la implementación del Plan de Estudio D. Los resultados revelaron que, aunque en el Modelo del Profesional para este Plan de Estudio no se hace referencia explícita a objetivo alguno relacionado con el desarrollo de la competencia comunicativa del egresado en la lengua inglesa, sí se establece en el modo de actuación, el papel de comunicador intercultural de este profesional. También se hace referencia a este papel dentro de los objetivos generales y las cualidades del profesional. Este novedoso rol responde a la imperiosa necesidad a nivel internacional de educar a los ciudadanos del siglo XXI para enfrentar los retos de un mundo globalizado donde la comunicación intercultural es cada vez más posible y necesaria.

Fungir como comunicador intercultural implica para el profesional de la enseñanza de las lenguas extranjeras facilitarles a sus estudiantes la adecuada interpretación de los patrones culturales implícitos en el uso de la lengua en estudio y, además, la codificación adecuada de estos patrones de acuerdo al contexto específico del acto comunicativo en que participen. Para ello el profesional necesita un nivel de competencia sociocultural comunicativa en esta lengua, que integra, entre otros elementos, tanto conocimientos sobre los patrones culturales referidos, como habilidades relacionadas y valores imprescindibles para servir de modelo a sus estudiantes en la comunicación intercultural. De este modo, se concluyó que en el Plan de Estudio D sigue siendo una necesidad el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, según las exigencias de su Modelo del Profesional.

▪ *Análisis del Plan del Proceso Docente*

El Plan del Proceso Docente (PPD), dada la dinámica de las transformaciones dentro del Plan de Estudio C en los últimos cinco cursos escolares (2005-2009), ha sido sometido a adecuaciones frecuentes y, consecuentemente, varía de una cohorte estudiantil a otra. Sin embargo, las adecuaciones no son relevantes a los efectos de la presente

investigación. Con el análisis de este documento y sus adecuaciones se busca corroborar la presencia de disciplinas con potencialidades para tributar al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante.

El análisis reveló que en todas las adecuaciones se mantiene Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa (HCPHI) en los dos años terminales (4to y 5to años). Aunque su fondo de tiempo difiere, este fluctúa entre 182 y 244 horas, siendo este último valor la moda, además del valor máximo. El propio nombre de esta disciplina refleja su relación con los contenidos culturales necesarios para el desarrollo de la competencia antes referida.

La búsqueda de otras disciplinas con potencialidades al respecto, condujo solamente a Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI), esta con un fondo de tiempo muy superior que abarca como promedio el 37.1% de todo el currículo, con incidencia en los cinco años de la carrera y destinada a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sus potencialidades provienen fundamentalmente de este último elemento, en tanto se ha asumido, desde la fundamentación teórica, la posibilidad y la conveniencia de enseñar la lengua extranjera en estrecha relación con la cultura donde esta se origina o es utilizada como medio fundamental de comunicación.

En el PPD correspondiente al Plan de Estudio D, cuyo análisis se adiciona por las razones expuestas anteriormente, la situación es similar. En resumen, existen dos disciplinas en el PPD con potencialidades para tributar al objetivo de desarrollar la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras: HCPHI y PILI, la segunda con un fondo de tiempo superior.

- *Análisis de Programas de Disciplina*

Este análisis se centró solo en los programas de las disciplinas antes referidas, con el objetivo de determinar si, tanto desde sus sistemas de objetivos como de contenidos, se proyecta el tratamiento de alguna de las dimensiones que integran la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, devenida variable dependiente de la presente investigación.

Primeramente se analizó la disciplina HCPHI donde, contradictoriamente, se detectó falta de correspondencia entre algunos objetivos y su respaldo en el sistema de contenidos. Dos de los objetivos a alcanzar en la disciplina hacen mención explícita al estudio de aspectos culturales de los diferentes países de habla inglesa, a saber:

- Desarrollar habilidades cognoscitivas a través del análisis, la síntesis, la comparación y la generalización del acontecer histórico, literario y *cultural* de los países que se estudian.
- Saber llegar a conclusiones y opiniones críticas de hechos históricos, obras literarias, *aspectos culturales y paisológicos* sometidos a estudio, aplicando los principios, leyes, categorías y conceptos de la ciencia marxista-leninista.

Sin embargo, el sistema de contenidos se circunscribe casi totalmente al estudio de hechos y figuras históricas, así como de obras literarias y escritores de estos pueblos. Esporádicamente se incluyen también las artes. El estudio de los modos de vida actuales de estos pueblos y sus costumbres no se refleja en absoluto, tampoco se aborda la estructura política, social e institucional actual o las principales características de su geografía física o económica. Por lo tanto, del contexto socio-histórico-cultural y geográfico de los pueblos (parte de la dimensión 1), la disciplina incluye lo histórico y, de lo cultural, solo lo relativo la cultura estética (arte y literatura), según la clasificación de Adaskou, Britten y Fahsi (1990) referida en la fundamentación teórica.

Con respecto a las restantes dimensiones referidas a las habilidades, los valores, las motivaciones, las cualidades de la personalidad y los recursos metacognitivos que se integran en la variable dependiente; no se encontró referencia alguna ni en el sistema de objetivos ni en el de contenidos del programa analizado.

Un análisis también de la relación fondo de tiempo y contenidos de la disciplina reflejó que el número de horas (244h como moda) apenas es suficiente para dar tratamiento a lo vasto de la historia y la literatura de los pueblos anglófonos.

Con relación al Plan de Estudios D, también se analizó su programa de disciplina para HCPHI buscando algún perfeccionamiento con relación a la situación antes descrita. Los resultados no mostraron diferencias significativas. El número de horas aumenta en 54h, pero los contenidos siguen centrándose el estudio de la historia y la literatura.

En resumen, desde el programa de la disciplina HCPHI se tributa muy limitadamente al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, aunque se reconoce que el fondo de tiempo de la disciplina es limitado con relación a la magnitud del área de la ciencia que cubre.

A continuación se procedió al análisis del programa de la disciplina PILI. Esta posee el fondo de tiempo más amplio de todo el PPD, 1896h (37.1% del currículo). Su objetivo

principal es el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, la que incluye, como ya se ha referido anteriormente, a la competencia sociocultural como uno de sus componentes. En consecuencia, desde el propio objetivo general de la disciplina se está estableciendo el imperativo de dar tratamiento a esta competencia. Otro objetivo más específico así lo refleja, léase:

- Demostrar comprensión y conocimiento sobre diferentes aspectos de la cultura nacional e internacional, particularmente de los *países de habla inglesa*.

El sistema de contenidos, por su parte, incluye para 1er y 2do años:

- Los elementos paralingüísticos y paisológicos de la lengua inglesa.

Nótese que tanto el objetivo específico como el aspecto del sistema de contenido solo hace referencia a lo cognitivo dentro de la competencia sociocultural comunicativa. La búsqueda de otros objetivos y contenidos que incluyeran las restantes dimensiones de esta competencia fue infructífera.

El análisis del Programa de la Disciplina para el Plan de Estudio D mostró avances al respecto. Así se evidencia en el siguiente objetivo:

- Demostrar actitudes positivas ante (...) la cultura nacional y la cultura de otros pueblos del mundo.

También dentro del sistema de contenidos se incluye como habilidad:

- Usar diferentes fórmulas, medios lingüísticos y estrategias para expresar cortesía, respeto y adecuación del lenguaje al contexto

Como conocimiento:

- Culturales: sobre temas (...) de la cultura nacional y de los pueblos de habla inglesa

Y como valor:

- Respeto a la diversidad lingüística y cultural: Valorar la importancia de la lengua y cultura nacionales. Reconocer la existencia de diversas lenguas y las culturas a que pertenecen y respetarlas, particularmente las variantes del inglés.

Como se aprecia, en este programa existe una mejor proyección, aunque aún incompleta, del desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante.

- *Análisis de libros de texto básicos de la disciplina PILI*

Es necesario señalar que en la bibliografía que ambos programas de la disciplina PILI refieren no aparece material bibliográfico alguno que contenga explícitamente estudios

etnográficos sobre la cultura de los pueblos anglófonos. No obstante, se decidió analizar los libros de texto básicos de la disciplina con el objetivo de examinar la presencia de textos, diálogos, ejercicios o secciones, entre otros, que de alguna manera permitieran dar tratamiento a la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante.

Para ello se analizó la serie *Spectrum*, utilizada como texto básico de la disciplina en el Plan de Estudio C. Esta serie de origen estadounidense está destinada a la enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua o como lengua extranjera, sobre la base del Enfoque Comunicativo. Se presenta en seis libros, dos para el nivel elemental, dos para el nivel intermedio y dos para el nivel avanzado. Cada libro se subdivide en 16 unidades y estas, a su vez, en secciones de audición, lectura, presentación y práctica tanto de funciones comunicativas como de gramática a través de diálogos. Estos diálogos (dos por unidad) están contextualizados en diferentes ambientes dentro del entorno sociocultural estadounidense, por lo tanto, aunque reflejan indirectamente patrones y normas, estos son siempre mono-culturales, es decir, representativos de un solo país.

Por otra parte, la sección de lectura presenta textos que tributan a la cultura general integral del estudiante y en algunos casos esporádicos abordan algún tema que alude a la cultura de algún pueblo de habla inglesa. El resto de las secciones también incursionan ocasionalmente en aspectos aislados de la cultura mayormente estadounidense, pero no se sistematiza ninguno de estos contenidos. En resumen, la serie *Spectrum* es esencialmente mono-cultural y no ofrece la posibilidad de dar tratamiento coherente y sistemático a contenidos de la cultura de los pueblos de habla inglesa que propicie el desarrollo de la competencia sociocultural comunicativa del estudiante.

Para el Plan de Estudio D se introdujo en la disciplina un nuevo libro de texto básico: *Integrated English Practice*, elaborado por un colectivo de autores cubanos. El libro también se subdivide en unidades y estas en cuatro secciones básicas: expresión oral, audición, comprensión de lectura y expresión escrita. Los diálogos utilizados para las secciones de expresión oral y audición están contextualizados en un país anglófono imaginario, irreal; lo que implica no permitir al estudiante establecer la necesaria conexión entre lenguaje y cultura.

Los textos de la sección de lectura sí abordan la temática cultural. En muchos casos los temas son de cultura general integral, pero también la cultura de algunos pueblos de habla inglesa se ve reflejada en ellos, solo que de manera inconexa, no sistematizada.

Una sección complementaria de video *Youth in the Spotlight* contiene segmentos de entrevista a un grupo de estudiantes canadienses donde se aborda la temática de la cultura fundamentalmente de los jóvenes de ese país, por ejemplo: estilos de vida, rutina diaria, pasatiempos favoritos, modas, costumbres familiares, comidas típicas, celebraciones tradicionales, entre otras. Esta sección, aun con la desventaja de estar limitada a un solo país, constituye un acercamiento a lo que se desea lograr con la presente investigación, al menos desde el punto de vista de la dimensión cognitiva. Sin embargo, aún está carente de tratamiento a las restantes dimensiones de la competencia sociocultural comunicativa.

En general el análisis de los libros de texto básicos, puso de manifiesto sus insuficiencias en cuanto a poseer contenidos coherentemente organizados, relativos a la cultura de los pueblos de habla inglesa, que permitieran su tratamiento sistemático en pos del desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante.

Como resultado general de la determinación de las potencialidades e insuficiencias en la concepción actual del proceso de desarrollo de esta competencia, se puede resumir que, en respuesta a exigencias del Modelo del Profesional, existen dos disciplinas con potencialidades para tributar a este objetivo: HCPHI y PILI. Sin embargo, la primera aborda casi exclusivamente la historia y la literatura de los pueblos anglófonos, obviando otros aspectos culturales importantes, de gran relevancia para la comunicación como las normas sociales, los hábitos y las costumbres, entre otros. La segunda disciplina, aunque incluye en su programa contenidos que aluden a la cultura de los pueblos de habla inglesa, estos no encuentran respaldo en la bibliografía. Los libros de texto básicos presentan carencias notables al respecto. De aquí que fuera necesario proceder a profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la disciplina.

*B. Resultados de la determinación de las potencialidades e insuficiencias del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI*

Este análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de PILI se centró esencialmente en la clase como escenario principal para el desarrollo de la competencia sociocultural en la

lengua inglesa; pero se consideró importante, además, analizar el nivel de preparación y de motivación de los profesores para esta tarea por su relevancia para la calidad del proceso, por lo tanto estos son dos elementos recurrentes en dos de los instrumentos aplicados para este segundo momento: guía de observación científica a clases, encuesta a profesores de PILI y encuesta a estudiantes (Anexos 3, 4 y 5, respectivamente); aunque en este último instrumento no se consideró apropiado incluir los elementos referidos a la preparación y la motivación de los profesores, siguiendo criterios de la ética pedagógica.

*Sobre la clase de PILI como escenario principal para el desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa*

En la encuesta a profesores (Anexo 4), la mayoría de ellos (66.6%) reconoció que aborda la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa en sus clases solo en ocasiones, el 16.7% (1) declaró que lo hace muy esporádicamente (cuando el libro de texto lo sugiere), mientras el restante 16.7% (1) manifestó realizarlo de manera sistemática. Igualmente, el 33.3% (2) alegó abordar dicha cultura de manera planificada, el resto reconoció hacerlo solo de manera incidental.

Los estudiantes también mayoritariamente (85.2%) coincidieron en que solo en ocasiones se aborda en clase algún aspecto relacionado con la cultura y la sociedad de los pueblos anglófonos, el 11.1% (3) consideró que esto se hace muy esporádicamente y el restante 3.7% (1) alegó que no se hace nunca. Ninguno manifestó que se aborde de manera sistemática.

La observación a clases, por su parte, reveló que del total de 7 clases observadas, (seleccionadas por sus potencialidades para abordar la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa, en tanto presentaban diálogos o materiales de lectura) solo una (14.3%) abordó el tema. El resto obvió el elemento cultural subyacente en el diálogo, haciendo énfasis en el aspecto lingüístico principalmente, o utilizó lecturas con contenidos de cultura general, no en específico de los pueblos anglófonos.

En resumen, se constató un tratamiento asistemático desde la clase de PILI a contenidos relativos a la cultura y la sociedad de los pueblos anglófonos, conocimientos esenciales para el desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa.

Igualmente se indagó en torno al tratamiento de los otros componentes de dicha competencia, por ejemplo de las habilidades, comenzando por la de identificar patrones

socioculturales en el interlocutor a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal. En este caso, los profesores dividieron sus criterios de la siguiente manera. El 16.7% (1) dijo dar tratamiento a esta habilidad sistemáticamente; el 33.3% (2), en ocasiones; otro 33.3% (2), muy esporádicamente; y el restante 16.7% (1), nunca. La totalidad de los profesores que manifestaron hacerlo con mayor o menor frecuencia, reconocieron que no lo realizan de manera planificada sino solo incidentalmente.

Los estudiantes, desde su punto de vista, manifestaron en un 48.1% (13) que nunca se le da tratamiento a la referida habilidad en clases, mientras el 33.3% (9) declaró que se hace muy pocas veces. Solo el 11.1% (3) dijo que en ocasiones y el restante 7.4% (2), que se realiza con frecuencia.

La observación a clases reveló en este respecto que en ningún caso se dio tratamiento a la habilidad; lo que, en unión con los resultados de los otros instrumentos, permitió concluir que la misma es pobremente tratada en la clase de PILI.

Igualmente fue objeto de análisis el tratamiento a la habilidad de valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad. En este respecto, la mitad de los profesores (3) declararon hacerlo solo en ocasiones, mientras que el 16.7% (1) manifestó hacerlo muy esporádicamente y otro 16.7% (1) confesó no hacerlo nunca. El restante 16.7% (1) alegó que lo hace sistemáticamente.

En opinión de la mayoría de los estudiantes (66.6%) esto no se hace nunca. El 18.5% (5) alegó que se hace muy pocas veces y, contradictoriamente, el restante 14.8% (4) consideró que se realiza con frecuencia. Sin embargo, en las clases observadas no se apreció tratamiento alguno a esta habilidad. De lo anterior se deduce que tampoco esta habilidad recibe un tratamiento sistemático en la clase de PILI.

Se indagó, además, sobre el tratamiento a la habilidad de adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación a partir de sus conocimientos sobre la cultura y la sociedad del interlocutor, en pos de resultar apropiado para este en el acto comunicativo. En este caso hubo un porcentaje superior de profesores (33.3%) que alegaron dar tratamiento a esta habilidad sistemáticamente, aunque también hubo criterios en el extremo opuesto, como un 16.7% (1) que declaró no hacerlo nunca y un 50% (3) que manifestó hacerlo muy esporádicamente.

Esta situación se repitió en la encuesta a estudiantes que por primera vez registró un porcentaje diferente de cero (18.5%) en la casilla del extremo positivo (siempre), apoyado por un 14.8% (4) no tan absoluto que consideró que esta habilidad es trabajada frecuentemente en clase. No obstante, un 25.9% (7) alegó que se hace muy pocas veces y un ínfimo 7.4% (2), que no se hace nunca. El 33.3% restante (9) optó por la posición intermedia de a veces.

Aunque aún de manera insuficiente, existe coincidencia entre las fuentes en que esta es la habilidad, dentro de la competencia sociocultural, que mayor tratamiento recibe en la clase de PILI; lo que resulta comprensible en tanto es la habilidad con la que se identifica comúnmente esta competencia, con frecuencia reduciendo a ella su esencia.

Continuando en la indagación en torno al tratamiento del resto de los componentes de la competencia objeto de análisis, se pasó a la dimensión actitudinal. En lo relativo al fortalecimiento del orgullo por la cultura autóctona, se constató coincidencia en las opiniones de profesores y estudiantes. Los primeros manifestaron en un 50% (3) que su trabajo al respecto es sistemático en la clase, aunque otros reconocieron que lo hacen a veces (33.3%) o muy esporádicamente (16.7%). Los estudiantes, por su parte calificaron, en un 48.2% (13), de muy adecuada la contribución de la clase de PILI al fortalecimiento de este aprecio por lo cultural nacional. El resto la consideró adecuada (25.9%) o aceptable (18.5%). Solo un 7.4% (2) la calificó de inadecuada. La observación a clases reveló que en un 42.9% (3) de estas se hizo referencia a algún aspecto de la cultura nacional. En resumen, se concluye que el fortalecimiento del aprecio por la cultura autóctona encuentra su espacio en la clase de PILI, aunque aún se constata falta de sistematicidad al respecto.

Finalmente, el análisis se movió específicamente hacia el tratamiento de valores como el respeto por la cultura del interlocutor y la responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para los futuros educandos, considerados básicos dentro de la competencia sociocultural del estudiante de Lenguas Extranjeras. Al respecto los profesores declararon en un 83.3% (5), dar tratamiento en la clase de PILI al primero de estos valores de manera sistemática, aunque el 16.7% (1) alegó que lo hace solo a veces. Por otra parte, el 44.4% (12) de los estudiantes coincidieron en calificar de adecuado el trabajo que al respecto se realiza en clase, otro 29.6% (8) lo considera muy adecuado, sin embargo el

restante 25.9% (7) lo evalúa solo de aceptable. La observación a clases reveló que solo en un 14.3% (1) de las clases se dio tratamiento a este valor. En resumen, aunque se trabaja el valor del respeto por la cultura del interlocutor en la clase de PILI, aún se comprueban insuficiencias en este sentido.

Con respecto al tratamiento del valor de la responsabilidad ante la preparación profesional, existió coincidencia en los resultados obtenidos a partir de las diferentes fuentes. Los profesores concordaron en su mayoría (83.3%) en que hacen trabajo sistemático al respecto desde la clase de PILI, el resto (16.7%) lo realiza a veces. En tanto, la opinión de la mayoría de los estudiantes (88.8%) fue que el tratamiento que este valor recibe en la clase es adecuado, mientras el 11.1% (3) lo califica de muy adecuado. Igualmente, las clases visitadas reflejaron la objetividad de estos criterios, toda vez que se hizo énfasis en el referido valor en un 71.4% de ellas. Se concluye, así, que el valor de la responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para los futuros educandos, recibe tratamiento sistemático y adecuado en la clase de PILI.

A modo de resumen general sobre la clase de PILI como escenario principal para el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, se concluye que algunos de los componentes más importantes de esta competencia son pobremente tratados en dicha clase, a saber, los conocimientos sobre la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa y las habilidades de identificar patrones socioculturales en el interlocutor a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal y la de valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad. Mientras otros componentes reciben más tratamiento, pero aún insuficiente; tales son los casos de la habilidad de adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación a partir de los conocimientos sobre la cultura y la sociedad del interlocutor, en pos de resultar apropiado para este en el acto comunicativo, así como del respeto por la cultura del interlocutor y el caso del orgullo por la cultura propia. Se concluye, igualmente, que el componente de la competencia que más tratamiento recibe desde la clase de PILI es el valor de la responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para los futuros educandos.

*Sobre el nivel de preparación y de motivación de los profesores de PILI para desarrollar la competencia sociocultural del estudiante*

En este respecto fue esencial la encuesta a profesores que reveló que el 100% de ellos coincide en calificar de necesario para el cumplimiento de los objetivos de la disciplina PILI, dar tratamiento a contenidos relativos a la cultura de los pueblos de habla inglesa, así como a las habilidades y valores relativos a la competencia sociocultural del estudiante en la lengua inglesa. Sobre las causas de las insuficiencias que al respecto presenta la clase actual de PILI, los profesores opinaron que no existe material bibliográfico de apoyo con estudios sobre la cultura de los pueblos anglófonos (83.3%), que la preparación de los profesores al respecto es insuficiente (83.3%), que los libros de texto básicos no incluyen estos contenidos (50%) y que los programas de las diferentes asignaturas de la disciplina PILI no son explícitos al respecto (66.7%). Otra causa ofrecida por solo el 16.7% de los encuestados incluye la insuficiente responsabilidad por parte de los profesores.

En una posterior autoevaluación respecto a su preparación para afrontar el proceso desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa de los estudiantes, el 83.3% (5) de los profesores la consideraron insuficiente en lo relativo a contenidos sobre la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa y el 66.7% (4) la consideraron buena desde el punto de vista metodológico.

La observación a clases no aportó datos significativos respecto al nivel de preparación de los profesores y estos aspectos no fueron incluidos en la encuesta a estudiantes por razones éticas; no obstante se consideran suficientes los datos aportados por los propios profesores para concluir que les falta preparación para la dirección del desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa de los estudiantes, a pesar de reconocer la necesidad de hacerlo y estar motivados para ello.

*C. Resultados de la determinación del nivel actual de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras*

Los métodos empleados para esta determinación incluyeron una segunda encuesta a profesores, otra encuesta a estudiantes y la prueba pedagógica (Anexos 6, 7 y 8, respectivamente) estructurados a partir de las dimensiones e indicadores antes determinados para la referida competencia sociocultural.

*DIMENSIÓN COGNITIVA*

Los resultados de la prueba pedagógica (escrita) respecto a la dimensión cognitiva fueron concluyentes. Los estudiantes mostraron conocimientos casi nulos respecto a la sociedad y la cultura del pueblo británico, seleccionado este por ser en Inglaterra donde radican las raíces culturales de los pueblos de habla inglesa actuales. En lo relativo a los conocimientos concernientes a la gestualidad, a la distancia en la comunicación directa, los temas tabúes; las costumbres relacionadas con la familia, la apariencia personal, los hábitos alimenticios, las celebraciones especiales, la concepción de las relaciones de pareja, los saludos y las costumbres al visitar; la mayoría de los estudiantes (88.9%) mostraron pobres conocimientos o nulos, en tanto en muchos casos obviaron responder las preguntas. En lo relativo a los conocimientos sobre las estructuras política, social y económica de la nación, el porcentaje fue inferior en cuanto a conocimientos pobres o nulos (77.8%), pero aún el grupo quedó dentro del nivel bajo. Este mismo porcentaje se constató en la medición de conocimientos respecto a la geografía de la nación, y un 88.9% mostró conocimientos pobres o nulos en lo referido a los símbolos.

Ello fue corroborado en la encuesta donde el 59.2% (16) reconoció que sus conocimientos al respecto son pobres y el 18.5% (5), que son nulos; lo que suma una mayoría del 77.7% (21). Los profesores, por su parte, al opinar sobre los conocimientos de los estudiantes, coincidieron con estos criterios. El 83.3% (5) opinó que son pobres y el 16.7% (1), que son nulos, lo que constituye la totalidad.

Los anteriores datos revelaron un nivel bajo en los estudiantes en lo relativo a conocimientos sobre la cultura y la sociedad británicas.

#### *DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL*

*Identifica patrones socioculturales en el interlocutor a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal*

En este caso, la prueba pedagógica reveló que la mayoría de los estudiantes (51.8%) no supieron identificar en un fragmento de filme, elementos culturales subyacentes en el comportamiento verbal y extra-verbal de los personajes. El 37% (10) pudo identificar solo un elemento (como moda: el apretón de manos al presentarse dos personajes) y el 11.1% (3) identificó hasta tres elementos, incluyendo fundamentalmente la formalidad en el vestir en una oficina y la poca proximidad entre los dos hablantes que recién se conocieron.

La encuesta a estos propios estudiantes reflejó que, como mediana, el 14.8% (4) nunca centra su atención en los gestos, la aproximación de los hablantes, los temas de conversación que evitan, la manera de sentarse, de saludarse, de vestirse según el contexto, las costumbres en la mesa, los hábitos alimentarios, entre otros; cuando visualiza un filme en la lengua inglesa o cuando se comunica directamente con algún nativo anglófono. También como mediana, el 18.5% (5) se centra en cada uno de estos aspectos muy pocas veces, otro 18.5% (5) dijo hacerlo a veces y un 22.2% (6), frecuentemente. Solo el 25.9% (7) como mediana dijo hacerlo siempre.

Los profesores consideraron, en un 66.7% (4), que nivel de desarrollo de esta habilidad en los estudiantes es bajo, el 16.7% (1) consideró que es nulo y el restante 16.7% (1) manifestó no tener criterio de evaluación al respecto.

En conclusión los instrumentos aplicados pusieron de manifiesto el insuficiente nivel de desarrollo de la habilidad de identificar patrones socioculturales en el interlocutor a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal.

*Valora críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad.*

Para la medición del nivel de desarrollo de esta habilidad se utilizó igualmente la prueba pedagógica apoyada por las encuestas antes referidas. Como resultado, el 59.2% (16) de los estudiantes, ante el propio fragmento de filme, no identificó la presencia de exaltación al modo de vida consumista. El restante 40.7% (11) identificó elementos consumistas, pero solo el 11.1% (3) supo emitir juicios críticos al respecto.

En la encuesta, los propios estudiantes declararon, en un 29.6% (8), que nunca identifican los mensajes consumistas y de ponderación del modo de vida de las sociedades de consumo cuando escuchan canciones o visualizan filmes, series u otros materiales audiovisuales en la lengua inglesa. El 37% (10) los identifica solo a veces y el 33.3% (9) dice hacerlo siempre.

Los profesores opinaron al respecto alegando, en un 66.7% (4), que el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes es bajo; en un 16.7% (1), que es nulo; y en otro 16.7% (1), que no tienen criterios de evaluación al respecto.

En general, se constató que también existen carencias en el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes.

*Adecua el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación a partir de los conocimientos sobre la cultura y la sociedad del interlocutor, en pos de resultar apropiado para este en el acto comunicativo.*

Para esta habilidad la prueba pedagógica adoptó una variante oral en forma de juego de roles en parejas (Ver pregunta 4 en Anexo 8). Ello permitió comprobar insuficiencias en un 40.7% (11) de los estudiantes que omitieron el estrechamiento de la mano en la presentación y no guardaron la distancia requerida durante el diálogo, además de utilizar gesticulación no moderada. Solo un 14.8% (4) incorporó estos tres elementos al diálogo, el resto (44.4%) solo acertó en el estrechamiento de la mano en la presentación, errando en los dos elementos restantes.

En la encuesta se ratificaron estas insuficiencias, en tanto los estudiantes reconocieron, en su mayoría (70.3%), que solo a veces saben adecuar su lenguaje y comportamiento en general al contexto anglófono para no resultar inapropiados. El restante 29.6% (8) considera que sabe hacerlo siempre. Sin embargo, la apreciación de los profesores al respecto difiere de este criterio, considerando en un 50% (3) que el desarrollo de esta habilidad en la mayoría de los estudiantes es nulo y otro 50%, que es bajo.

En resumen, se comprobó que la mayoría de los estudiantes presentan carencias en la habilidad de adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a partir de los conocimientos sobre la cultura y la sociedad del interlocutor, en pos de resultar apropiado para este en el acto comunicativo.

#### *DIMENSIÓN ACTITUDINAL*

*Muestra orgullo por la cultura propia.*

En lo relativo al orgullo por la cultura autóctona, la encuesta a estudiantes reveló que el 14.8% (4) considera que las culturas representativas de los países del primer mundo son superiores a la propia, mientras que el 44.4% (12) opina que lo son en algunos aspectos. Solamente el 40.7% (11) respondió que no son superiores en ningún sentido. Sin embargo, más adelante, el 92.6% (25) declaró sentirse orgulloso de su cultura autóctona, mientras un 7.4% (2) manifestó avergonzarse de algunos aspectos de su cultura.

El 83.3% de los profesores opinó al respecto que los estudiantes, en su mayoría, no muestran orgullo por la cultura autóctona. Solo el 16.7% opinó que sí.

De lo anterior se concluye que es insuficiente aún el orgullo que muestran los estudiantes por los valores culturales nacionales.

*Muestra respeto por la cultura de su interlocutor.*

Mientras la mayoría de los estudiantes (92.6%) declaró manifestar siempre respeto por las costumbres y creencias de los miembros de otras culturas, el 7.4% (2) reconoció que lo hace con algunas culturas solamente, en otros casos no. Los profesores, por su parte, dividieron sus criterios. El 50% (3) declaró que sí aprecia en los estudiantes un respeto por las normas y costumbres de los pueblos anglófonos, sin embargo, un 33.3% (2) opinó que no aprecia esto en ellos. El restante 16.7% (1) manifestó no tener elementos de juicio para emitir criterios al respecto. No obstante, del grupo de 3 profesores que contestó afirmativamente, el 66.7% (2) reconoció que dicho respeto no incluye todos los pueblos anglófonos, sino solo los del llamado primer mundo; y el otro 33.3% (1) consideró que no incluye todas las manifestaciones culturales, sino solo algunas de ellas.

En resumen, se aprecian limitaciones en los estudiantes en cuanto a manifestar respeto por la diversidad cultural en sentido general.

*Muestra responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para los futuros educandos.*

Finalmente, la indagación en torno a este valor reflejó que, en opinión de los propios estudiantes, aún les falta a la mayoría de ellos (62.9%) fortalecer la responsabilidad ante su propia preparación para el desempeño eficiente de la profesión, el restante 37% expresó considerarse bastante responsable en este sentido. Los profesores fueron más absolutos al opinar en un 100% que la mayoría de los estudiantes muestran un bajo nivel de responsabilidad para con su preparación profesional. Todo lo anterior permite concluir que los estudiantes exhiben carencias en su manifestación de esta actitud.

*DIMENSIÓN MOTIVACIONAL**Manifiesta motivación por resultar apropiado en la comunicación*

Pasando a la dimensión motivacional, primeramente se indagó sobre la presencia de motivación en los estudiantes por resultar apropiado durante la comunicación; y al respecto, en su encuesta, el 88.9% (24) declaró sentir esta motivación para evitar ser malinterpretado por error durante la comunicación en la lengua inglesa, aunque reconoce que, hasta el momento, no se había preocupado por aprender sobre la cultura anglófona. Sólo el restante 11.1% dice hacerlo. Por su parte, el 66.7% (8) de los profesores alegó

no haber apreciado esta motivación en la mayoría de los estudiantes. El resto de los profesores (33.3%) considera que sí lo ha apreciado.

Se concluye así que el hecho de que los propios estudiantes manifiesten sentir la motivación referida habla a favor de un nivel aceptable de motivación en este sentido, aunque no se han proyectado aún hacia la autogestión del conocimiento sociocultural.

*Manifiesta motivación por autosuperarse continuamente en torno a contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa*

En este caso, la encuesta a estudiantes reveló que solo el 33.3% (9) de ellos considera necesaria la autosuperación continua, el resto (66.6%) admitió no estar suficientemente motivado para emprender esta tarea. Los criterios de los profesores fueron similares en este respecto. Casi la totalidad (83.3%) coincidió en que no se aprecia esta motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa en la mayoría de los estudiantes.

*Manifiesta motivación por constituir para sus futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa*

Al respecto, la mayoría de los estudiantes (62.9%) manifestó sentir esta motivación frecuentemente y el resto (37%) declaró sentirla en ocasiones. Los profesores, al ser encuestados en relación con este tema, mostraron una apreciación diferente. El 83.3% (5) consideró que la mayoría de los estudiantes no dan muestras de sentir la motivación por constituir para sus futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa. Solo el 16.7% (1) opinó lo contrario. Esto permite concluir que aunque existen carencias aún en este respecto, el hecho de que los estudiantes consideren que sí sienten la motivación referida, representa una potencialidad.

### **2.1.2 Principales regularidades derivadas del proceso de diagnóstico de necesidades**

La *concepción* actual del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras presenta potencialidades e insuficiencias. Las primeras radican en que los Modelos del Profesional vigentes explicitan exigencias al respecto, los Planes del Proceso Docente incluyen dos disciplinas con potencialidades para tributar al desarrollo de esta competencia (HCPHI y PILI), el programa de esta última disciplina se adscribe al enfoque comunicativo como

fundamento metodológico fundamental, el cual tiene como objetivo central el desarrollo de una competencia comunicativa, y esta incluye a su vez a la competencia sociocultural en su estructura. Las insuficiencias, por su parte, estriban en que los programas de estas disciplinas no reflejan una concepción coherente del desarrollo de dicha competencia, los libros de texto presentan carencias notables al respecto, y el fondo de tiempo limitado de HCPHI determina que su programa se circunscriba al estudio de la historia y la literatura de los pueblos anglófonos, excluyendo contenidos socioculturales esenciales.

Por su parte, el *proceso* actual de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras a través de la disciplina PILI también presenta potencialidades e insuficiencias. Las primeras están dadas en que los profesores reconocen la necesidad de desarrollar esta competencia, están motivados para ello y desde la clase dan tratamiento a algunos componentes de dicha competencia como al valor de la responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para los futuros educandos. Las deficiencias radican en que algunos de los componentes más importantes de esta competencia son pobremente tratados en la clase, a saber, los conocimientos sobre la cultura de los pueblos de habla inglesa y las habilidades de identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal y la de valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad. Mientras otros componentes reciben más tratamiento, pero aún insuficiente; tales son los casos de la habilidad de adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación a partir de los conocimientos sobre la cultura y la sociedad del interlocutor, en pos de resultar apropiado para este en el acto comunicativo, así como del respeto por la cultura del interlocutor y el caso del orgullo por la cultura autóctona.

En cuanto al *nivel* actual de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras se constató que la muestra tiende a presentar un nivel bajo, en tanto sus conocimientos sobre la sociedad y la cultura de los pueblos anglófonos son pobres y la mayoría presenta insuficientemente desarrolladas las habilidades de identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal; de valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la

base del modelo ético de su propia sociedad; y de adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación a partir de los conocimientos sobre la cultura y la sociedad del interlocutor, en pos de resultar apropiado para este en el acto comunicativo. También se aprecian insuficientes manifestaciones de orgullo por la cultura autóctona, de respeto por la diversidad cultural en sentido general, de responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para los futuros educandos y de motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa.

## **2.2 Modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras a través de la disciplina PILI**

### **2.2.1 Consideraciones teóricas generales acerca del modelo como resultado científico**

En la Dialéctica de los Métodos Científicos de Investigación se define a la modelación como el método que opera en forma práctica o teórica sobre un objeto, no en forma directa sino utilizando un sistema intermedio, auxiliar o artificial: el modelo (de Armas y otros, 2003:11).

En torno al término *modelo*, la literatura especializada presenta un significativo número de definiciones. A los efectos de la presente investigación se adoptan los fundamentos teóricos y metodológicos ofrecidos por investigadores del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas (CECIP) de la UCP “Félix Varela Morales” para la construcción del modelo como resultado científico, quienes lo definen como una “[...] construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto a partir de una comprensión teórica distinta a la existente” (Ob. cit., p.13). Según los propios autores, en el modelo, el investigador modifica fundamentalmente el aspecto dinámico del desarrollo del objeto, a saber: principios, modos de regulación y mecanismos de gestión; y la presentación del modelo debe incluir su marco epistemológico (fundamentación y justificación de su necesidad), su representación gráfica, la explicación de significados, exigencias, cualidades; las formas de instrumentación (recomendaciones, alternativas, variantes) y la evaluación (Ob. cit., p.14). Consecuentemente, el modelo que en este informe se expone, adopta la anterior estructura en su presentación.

Antes, se necesita precisar en el marco específico de las ciencias pedagógicas, la concepción que se asume de modelo didáctico, término que deviene plataforma básica para la propuesta que ocupa a la presente investigación. De ese modo, luego de consultar la literatura especializada al respecto y de analizar varios conceptos en ella presentados, se adopta el propuesto por el Dr. C. González Abreu en su tesis doctoral; en tanto se considera que es quien más eficientemente logra reflejar dentro de su concepción, la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, devenido objeto de estudio de la Didáctica como ciencia. El referido autor define el modelo didáctico como “[...] enfoques direccionales establecidos a partir de la relación entre los diferentes componentes del Proceso Docente Educativo encaminados a garantizar transformaciones cualitativas en el pensar y actuar de profesores y estudiantes” (González Abreu, 2001: 103-104).

Así, este basamento teórico constituye parte importante del fundamento general asumido para concebir el *modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras a través de la disciplina PILI*, resultado científico principal de la presente investigación. Sin embargo, también fueron esenciales los fundamentos adoptados en los órdenes filosófico, psicológico, sociológico, pedagógico y lingüístico, que se exponen a continuación.

### **2.2.2 Marco epistemológico: Justificación de la necesidad y fundamentación filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y lingüística del modelo didáctico.**

La propuesta de un modelo didáctico para dar solución al problema científico de la presente investigación, se sustenta en la necesidad de sustituir la concepción general que presenta actualmente el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa en la disciplina PILI; partiendo de un redimensionamiento tanto de los mecanismos de gestión de dicho desarrollo, como de las relaciones funcionales entre los componentes personales y personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje, en pos de la eficiencia que se procura.

Para ello, la presente investigación toma su basamento **filosófico** del materialismo dialéctico de base marxista-leninista. A partir de este sistema filosófico, la presente investigación asume el carácter primario de la materia sobre el espíritu y la cognoscibilidad del mundo como verdad objetiva, considera los fenómenos todos en

interconexión, en proceso de desarrollo y cambio, con contradicciones internas y lucha entre ellas. Asume, además, el proceso cognoscitivo como reflejo complejo mediatizado de los objetos materiales en la conciencia del sujeto cognoscente dirigido a desentrañar esas leyes internas del desarrollo del objeto; así como la concepción de la práctica como punto de partida y de retorno de la teoría del conocimiento; partiendo de la percepción sensorial para penetrar en el pensamiento abstracto, transitar hacia lo concreto pensado y terminar con el retorno a la práctica como criterio de validación del conocimiento. Se asume, además, la estrecha interrelación dialéctica que este sistema filosófico establece entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

Adoptar este sistema filosófico como fundamento para la elaboración del modelo didáctico significó, en el orden metodológico, buscar objetividad en las consideraciones, asumir el descubrimiento de nuevos aspectos y relaciones en la competencia sociocultural y en el PEA como un proceso infinito; así como transitar de la apariencia de estos a su esencia y de la esencia menos profunda a la más profunda en la gestión del conocimiento. Presupuso, además, analizar todo el conjunto de las múltiples relaciones del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de lenguas extranjeras en interrelación dialéctica con su contexto histórico concreto; es decir, con los diferentes subsistemas en los que se inserta, por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina PILI, el desarrollo de la competencia comunicativa en general, el proceso de formación inicial del docente de Lenguas Extranjeras, el sistema educativo cubano actual y sus misiones, las exigencias del mundo actual en cuanto a la competencia sociocultural del ciudadano del siglo XXI, entre otros; teniendo en cuenta que lo individual solo existe en la conexión que conduce a lo universal.

La búsqueda de fundamentos **psicológicos** coherentes con los postulados del Marxismo-leninismo, para evadir posiciones eclécticas en el diseño de la propuesta, condujo a la autora a asumir la teoría Histórico-Cultural de L. S. Vigotsky, enriquecida por sus seguidores. De ahí que, en el diseño del modelo que se propone, se haya tenido en cuenta el condicionamiento social e histórico al que está supeditado el proceso de desarrollo del estudiante, que se potencia con la mediación de los procesos educativos en los cuales está inmerso, transitando lo social desde el plano inter-psicológico hasta el

intra-psicológico, como esboza la Ley Genética General del Desarrollo Cultural de Vigotsky (Petrovski, 1985:15).

También de la teoría Histórico-Cultural, el modelo que se propone asume el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, entendida esta como “[...] la distancia entre el nivel del desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la solución independiente del problema [...] y del desarrollo potencial tal y como es determinado por la solución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Vigotsky, 1998:64). De aquí que subyacente en la propuesta de la investigación se encuentre la idea de que aquello que el estudiante puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo; y se haya potenciado la función de la mediación pedagógica traducida en niveles de ayuda y orientación, que conducen al traspaso gradual del control externo al interno, de la regulación externa a la autorregulación del estudiante.

De la teoría vigotskiana también se ha asumido la idea de la interconexión existente entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Según L. S. Vigotsky, ambos se pueden representar como dos círculos en intersección cuyas partes superpuestas constituyen el pensamiento verbal y el lenguaje racional. (Vigotsky, 1998: 29)

En lo relativo a la concepción de la personalidad dentro de los fundamentos psicológicos del modelo, se asume que esta constituye el nivel superior y más complejo de organización e integración de los contenidos psicológicos de la subjetividad en el que se sintetizan, generalizan y expresan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto, que le confieren un carácter activo y consciente a su actuación en diferentes contextos y sistemas de relaciones sociales. La personalidad se configura en una unidad integral dinámica, irrepetible y relativamente estable en cada sujeto. Es un sistema abierto y flexible, en el cual se apoya el sujeto para ejercer su actuación, actualizarla y transformarla a través de proyectos, decisiones y comportamientos concretos ante situaciones y exigencias externas e internas. (CD MCE II).

Se asumen, además, los principios de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y de la actividad y la comunicación en la formación y desarrollo de la personalidad. El estudiante no solo debe reflejar el objeto que se propone conocer (esfera cognitiva) sino que este reflejo implica una relación con el objeto (esfera afectiva). Igualmente, se asume que la

personalidad se forma y desarrolla en su interacción con los objetos de la realidad natural y social, así como en su interacción con los demás sujetos.

Los fundamentos **sociológicos**, por su parte, también están en correspondencia con la posición dialéctico-materialista asumida. Se asume la educación como fenómeno social orientado hacia la preparación del hombre para la vida, capaz de interactuar con el medio transformándolo y transformándose a sí mismo.

Se tiene en cuenta el carácter determinante y determinado de la educación y la relación de esta, en su sentido estrecho, con la esfera macro-social: la economía, la política, la cultura; así como con las distintas agencias educativas de la sociedad: la familia, la comunidad, los medios, los grupos, entre otros. Dentro de la institución se tiene en cuenta la incidencia de las relaciones inter-grupales (profesor-profesor, profesor-estudiante, estudiante-estudiante, profesor-grupo, estudiante-grupo) en la formación inicial del docente; así como el papel de los procesos de socialización e individualización en unidad dialéctica.

Así, la propuesta se ha diseñado teniendo en cuenta la necesidad de responder a las exigencias del contexto histórico-concreto en que se inserta y este se convierte en determinante para la concepción de la misma. Además, dentro del modelo didáctico se potencia el trabajo en parejas y en grupos fomentando el papel de los procesos de socialización e individualización en el aprendizaje.

Desde el punto de vista **pedagógico**, la propuesta se sustenta en las leyes y principios de la Pedagogía como ciencia; asumiendo la unidad dialéctica entre instrucción y educación, enseñanza y aprendizaje, formación y desarrollo. En observancia de la teoría de Vigotsky, se asume también la concepción de que la enseñanza marcha delante del desarrollo y lo conduce, que debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya madurado y que debe estar orientada hacia el futuro.

En este sentido, la propuesta propone modificar el orden de precedencia lógico tradicional en la formación académica del profesor de lenguas extranjeras donde usualmente, en espera de la maduración de las habilidades lingüísticas y comunicativas del estudiante en la lengua inglesa, no se introducen disciplinas con contenidos relativos a la cultura de los pueblos de habla inglesa, por su presunta complejidad, hasta los años terminales de la carrera. En el modelo didáctico que se presenta, se propone introducir contenidos de estas disciplinas desde los estadios iniciales de formación académica, a

través de la disciplina encargada del desarrollo idiomático, como catalizador para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, al propiciar un contexto significativo para ello y una vía para aprender la lengua no como un fin en sí misma, sino como un medio para alcanzar otro fin, el aprendizaje cultural.

De la **Didáctica**, la propuesta toma los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de Silvestre Oramas y Zilverstein Toruncha, como su fundamento esencial, los que se resumen en:

- Diagnosticar integralmente la preparación del estudiante para las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante.
- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el estudiante desde posiciones reflexivas
- Orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el estudiante en el plano educativo.

(Silvestre Oramas y Zilverstein Toruncha, 2000:21-22)

De igual modo, la propuesta considera los principios del carácter educativo de la enseñanza, de su carácter científico, de la asequibilidad, la sistematicidad, la relación entre la teoría y la práctica, el carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor, la solidez de la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos, la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente-educativo y carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto; enunciados por Labarrere y Valdivia (1988) en el libro Pedagogía.

Se asumió, además, la relación de subordinación y coordinación entre los componentes personales y personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje ofrecida por

Gutiérrez Moreno (s/f:1-3) quien resume que el objetivo, en tanto aspiración o propósito social, determina el contenido como parte de la cultura que debe ser asimilada por el hombre para vivir en su tiempo; el método es la vía que propicia el movimiento del contenido para alcanzar el objetivo que, junto a su soporte material: los medios, expresan la esencia del contenido; mientras la evaluación permite la emisión del juicio valorativo respecto al alcance de los objetivos como proceso y resultado de la actividad de dirección del profesor y de aprendizaje del estudiante, mediante una determinada forma de organización de la relación entre estos y el grupo.

De la didáctica de las lenguas extranjeras, específicamente, se asumieron los postulados del enfoque comunicativo como sustento principal para la concepción del modelo. Asumir este enfoque implicó, esencialmente, concebir la propuesta centrada en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses y motivaciones; propiciar la actividad consciente de los estudiantes en el aprendizaje del sistema de la lengua y de los procesos de comunicación; utilizar un enfoque holístico en el tratamiento del sistema de la lengua y de los componentes de la comunicación; orientar la práctica idiomática hacia la solución de tareas comunicativas; dar tratamiento flexible a los errores de los estudiantes y establecer relaciones interdisciplinarias. (Camacho Delgado, 2002)

Finalmente, se hace necesario explicitar que desde los puntos de vista **lingüístico y sociolingüístico**, en el modelo didáctico se materializa, en primer lugar, una concepción marxista del lenguaje asumiendo su carácter material como expresión del pensamiento, su origen social por excelencia y su papel como principal medio semiótico (comunicativo) de la sociedad humana.

Se asume, así, una lingüística del habla (del texto o del discurso) no de la lengua en sí, por cuanto más que un análisis reflexivo gramatical de la lengua, en la presente investigación se favorece un análisis de esta en acción dentro del proceso comunicativo en el ámbito social y cultural. Se centra la atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos, basados en la relación existente entre las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del texto, en tanto la pertinencia de las estructuras dependen de la intención comunicativa del emisor y lo que este quiere significar en un momento dado (Romeu Escobar, 2007).

El estudio de la lengua en la comunicación ha de tener un carácter contextualizado, es decir que “[...] cualquier análisis del discurso que se haga, debe hacer evidente la

relación entre el texto y sus contextos local y general, social y cultural” (Romeu Escobar, 2007:10). Comoquiera que en los textos hay múltiples indicios que constituyen marcas contextuales, “[...] el propio contexto merece un examen más detallado de su estructura y componentes, tales como, situaciones, participantes, intenciones, tareas comunicativas, normas, valores y estructuras institucionales” (*Ibídem*).

En la anterior concepción se revela la unidad dialéctica existente entre lengua, cultura y sociedad, donde cada una solo puede existir en la medida en que existen las otras e, igualmente, el desarrollo de una influye poderosamente en el de las otras, a la vez que recibe la influencia de estas (Figueroa Esteva, 1983).

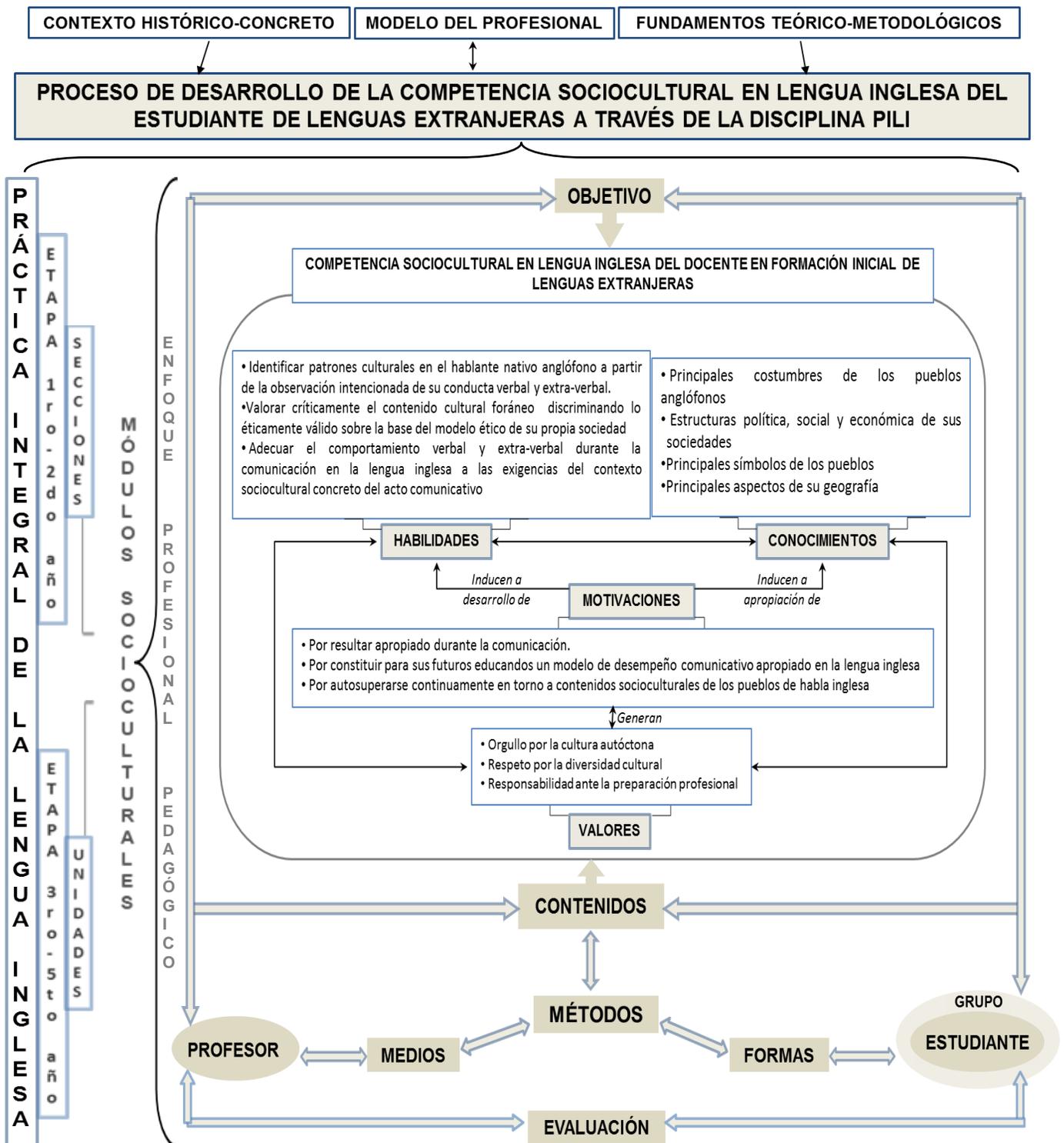
El diseño del modelo que se propone en la presente investigación, siguiendo estas concepciones, promueve la integración sistemática y coherente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, de contenidos socioculturales relativos a los diferentes contextos en que esta es utilizada como medio fundamental de comunicación.

### **2.2.3 Representación gráfica del modelo didáctico y explicación de significados**

Siguiendo la lógica asumida para la presentación del modelo, se procede a la representación gráfica del objeto modelado (Ver figura1) y a su interpretación.

La composición estructural del modelo se presenta como un sistema que integra varios subsistemas interactuando en estrecha relación funcional. El *proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras a través de la disciplina PILI* constituye el objeto modelado que contiene varios subsistemas en su estructura, dentro de ellos los componentes personalizados de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenidos, métodos, medios, formas de organización de la enseñanza y evaluación, así como los componentes personales: el profesor, el grupo y el estudiante. La organización de estos subsistemas refleja el carácter rector del objetivo con respecto al resto de los componentes del proceso, pero a su vez, revela una interrelación entre todos, simbolizada en la representación gráfica por flechas de doble sentido conectando los componentes entre sí.

Figura 1. Representación gráfica del modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural del estudiante de Lenguas Extranjeras a través de la disciplina PILI



Se presenta la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa como otro subsistema dentro del proceso, en tanto deviene escenario para su desarrollo. La integración a esta disciplina del resto de los subsistemas del proceso ocurre en forma de módulos socioculturales que, como secciones al final de cada unidad de estudio (en la etapa de 1ro a 2do año), mantienen una relativa independencia con respecto a la temática abordada en esta y mantienen una continuidad en sí mismas en torno a un hilo conductor (la cultura de un país de habla inglesa). En una segunda etapa de la disciplina (de 3ro a 5to año) en que esta cambia su concepción y se desarrolla en torno a ejes temáticos por unidad, los módulos socioculturales se presentan como unidades propiamente, abordando la cultura de un país por cada asignatura.

Ello permite la organización coherente de los contenidos socioculturales dentro de la disciplina, la sistematicidad en el tratamiento de estos y, a la vez, la posibilidad de ser implementado independientemente del texto básico que esté siendo usado en la disciplina.

Cada módulo, dividido en diferentes secciones, sistematiza el panorama sociocultural actual de un pueblo anglófono determinado a través de los propios métodos de la disciplina PILI y tributando al logro del fin principal de esta: el desarrollo de un nivel avanzado de competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Externamente, por encima de este subsistema principal, se presentan el contexto histórico-concreto y los fundamentos teórico-metodológicos del proceso incidiendo directamente sobre él, en tanto ambos subsistemas son condicionantes y determinantes para la estructura y funcionalidad del proceso. En el centro de estos dos elementos se presenta el Modelo del Profesional también por encima del proceso influyendo sobre él, pero unido al mismo por una flecha de doble sentido, indicando que el proceso no solo se adecua al Modelo del Profesional, sino que tributa a su cumplimiento.

Pasando a explicar más detalladamente cada uno de los componentes del proceso que se modela, se impone partir de la *competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras*, como subsistema del cual se nutre tanto el objetivo como el contenido del proceso. Según el modelo, la estructura ideal de esta competencia, como configuración psicológica, integra conocimientos, habilidades, motivaciones y valores que funcionan como un todo orgánico.

Este “todo” revela una base conformada por componentes valorativos: el orgullo por la

cultura autóctona, el respeto por la diversidad cultural y la responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos. Estos componentes, en unidad, devienen cimiento básico para el surgimiento de motivaciones en el estudiante de Lenguas Extranjeras por resultar apropiado durante la comunicación, por autosuperarse continuamente en torno a contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa y, finalmente, por constituir para sus futuros estudiantes un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa. Estas motivaciones, a su vez, inducen al desarrollo de habilidades y a la apropiación de conocimientos relativos a esta competencia específica. Aunque tales conocimientos y habilidades son, incuestionablemente, la expresión más patente de la competencia, no es sino la interrelación entre todos los componentes referidos, la que hace a esta posible.

Comoquiera que ella constituye el fin declarado del proceso que se modela, de su esencia se nutre el subsistema: *objetivos*. Evidentemente el objetivo general, rector con respecto a los demás componentes tanto personales como personalizados que integran el modelo, se centra en lograr que al finalizar toda la docencia de la disciplina PILI, el estudiante de Lenguas Extranjeras demuestre un nivel avanzado de competencia sociocultural en la lengua inglesa, materializada en un desempeño verbal y extra-verbal apropiado en esa lengua considerando las particularidades socioculturales del hablante nativo; constituyendo, así, un modelo potencial en este sentido para sus futuros estudiantes. El desglose de este propósito general en objetivos específicos, redundando en que el estudiante logre:

- Adecuar su comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las exigencias del contexto sociocultural específico del acto comunicativo a partir del conocimiento de la cultura y la sociedad del hablante nativo y de una motivación intrínseca por resultar apropiado, mostrando tanto respeto por la cultura anglófona, como orgullo por la cultura propia.
- Identificar patrones culturales en el hablante nativo desde la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal, enriqueciendo sus conocimientos al respecto de manera independiente, a partir de una motivación intrínseca por la autosuperación continua y por constituir para sus estudiantes un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa, evidenciando

responsabilidad ante su preparación para un desempeño profesional eficiente.

- Valorar críticamente el contenido sociocultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético promovido por su propia sociedad, mostrando rechazo por las actitudes consumistas del modo de vida capitalista.

Tales objetivos armonizan dentro del sistema didáctico general de la disciplina PILI, en tanto la competencia sociocultural es reconocida como un componente fundamental de la competencia comunicativa, y esta constituye el fin a alcanzar en la referida disciplina.

En estrecha relación de subordinación con respecto a los objetivos, el subsistema *contenidos* dentro del modelo incluye los conocimientos, habilidades, valores y motivaciones esenciales revelados en la composición de la competencia sociocultural del estudiante de Lenguas Extranjeras.

Como es evidente, el modelo que se presenta, propone la integración de contenidos relativos a la cultura anglófona al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina PILI, sobre la base de la asumida relación intrínseca existente entre lengua, cultura y sociedad. Ello presupone la necesidad de la enseñanza interrelacionada de estas.

Estos contenidos novedosos implican, por el peligro potencial que pueden representar dentro del contexto histórico concreto para el que se diseña el modelo, la necesidad de ser articulados con un contenido valorativo esencial: el orgullo por la cultura autóctona, en aras de desestimular la sobrevaloración de la cultura foránea por encima de la autóctona. Sin embargo, si bien la sobrevaloración de lo extranjero resulta no deseable como resultado del proceso, también lo es su subvaloración. De ese modo, se hace patente la necesidad de hacer énfasis, igualmente, en el desarrollo del valor: respeto por la diversidad cultural, válido no solo para las culturas foráneas, sino también con relación a los diferentes subsistemas culturales que coexisten dentro de la nación.

No obstante, a menudo existen incompatibilidades entre el sistema de valores promovido por algunas culturas y el enarbolado dentro de la propia cultura del hablante. De ahí que el modelo proponga dentro de sus contenidos procedimentales el de valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad.

Por otra parte, el hecho de que esta competencia sociocultural sea específica del futuro profesor de lenguas extranjeras, conlleva a que el modelo proponga contenidos especiales que aluden a este perfil profesional, dentro de los cuales es básico el valor de

la responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos.

Por su parte, la habilidad de identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal, integra la competencia atendiendo a la necesidad de potenciar el aprender a aprender que posibilite el autodesarrollo. Dada la amplia diversidad cultural existente dentro de la comunidad angloparlante, se hace improbable que el estudiante alcance a conocer, en todas sus magnitudes, sobre la sociedad y la cultura de todos los pueblos que la integran, por lo que se necesita desarrollar habilidades (devenidas estrategias cognitivas) que garanticen el aprendizaje continuo y la autosuperación permanente fuera del contexto áulico. Aprender a observar el comportamiento del hablante nativo durante la visualización de filmes, documentales, o durante la interacción directa, en aras de identificar patrones culturales en su comportamiento; permite enriquecer sistemáticamente el arsenal de conocimientos que se posee en torno a la cultura de los hablantes nativos de la lengua y, a la vez, posibilita luego saber adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las exigencias del contexto sociocultural concreto del acto.

Esta última habilidad es la expresión más fehaciente e identitaria de la competencia sociocultural en general. A menudo este saber hacer se ha asumido como único componente de la referida competencia. Ello obedece a que tal habilidad, llevada a ejecución, resume el desempeño deseable en que se materializa la competencia sociocultural: resultar apropiado en la comunicación; es decir, no ser irrespetuoso, o descortés para el interlocutor por desconocimiento de su cultura.

Luego de analizar tanto los objetivos como los contenidos que propone el modelo para el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Leguas Extranjeras, corresponde abordar el subsistema *métodos*, como la vía que ha de propiciar el movimiento de los contenidos para alcanzar los objetivos propuestos. Los métodos se subordinan a estos dos subsistemas, constituyendo el componente más dinámico del proceso.

En sentido general, los métodos y técnicas que propone el modelo no difieren de los empleados usualmente en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa, como un modo de armonizar dentro de ella. Lo novedoso del modelo en este respecto radica en la

utilización de la cultura anglófona como contexto significativo para la enseñanza de la lengua inglesa y, a su vez, en la utilización de esta lengua como vía para la enseñanza de la referida cultura, en una relación de beneficio recíproco. De manera que mientras la enseñanza de la lengua hace viable la enseñanza de la cultura, esta última le reciproca haciendo más eficiente la primera, en tanto le aporta un contexto significativo, a menudo carente en el proceso actual de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

Especificando con relación a los métodos, el modelo propone —siguiendo la clasificación de Danilov y Skatkin (Col. de autores, 1989: 256)— que sean esencialmente productivos (de búsqueda parcial [heurístico] e investigativo), aunque en interacción dialéctica con los métodos explicativo-ilustrativo y de exposición problémica, garantizando la participación activa de los estudiantes en la búsqueda del conocimiento, propiciando el trabajo grupal y en parejas en armonía con el individual, enseñando a aprender mediante el uso de estrategias cognitivas, potenciando el desarrollo del autoconocimiento y la autoevaluación en aras de la autorregulación, y facilitando la integración de las habilidades relativas a la expresión oral y escrita con las de la comprensión auditiva y lectora. Todo ello se presenta en el modelo a la luz, en primer lugar, de un enfoque profesional pedagógico que direcciona el proceso hacia la preparación del estudiante de Lenguas Extranjeras para el cumplimiento eficiente de sus futuras funciones y tareas profesionales; y en segundo lugar, a la luz del Enfoque Comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras, enfoque asumido en la disciplina PILI como referente metodológico esencial.

Con respecto al subsistema *medios*, en el modelo se presenta su relación de dependencia respecto a los contenidos (expresando su esencia), mediatizada por los métodos y en relación directa con las formas de organización y la evaluación. Los medios constituyen el soporte material del proceso de enseñanza-aprendizaje. Específicamente para el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, el modelo propone medios que propicien el establecimiento de relaciones significativas con el contenido sociocultural abordado, que estimulen la motivación de los estudiantes por aprender y que sean portadores de valores sobre la base del potencial educativo del contenido. Siguiendo estos criterios de selección, se sugiere el empleo del folleto *Sociocultural Panorama of the English Speaking Countries*, diseñado a los efectos de la presente investigación y presentado

como aporte práctico de la misma (Anexo 11), así como el uso de filmes, documentales, canciones, poemas, imágenes y fotos que reflejen de manera auténtica la cotidianidad del hablante nativo o algún rasgo distintivo de su sociedad y cultura; también el uso de mapas actualizados para la ubicación espacial del pueblo específico cuya cultura se aborda; el empleo de enciclopedias impresas y digitales, así como de sitios web para la investigación; y, finalmente, el uso de textos (escritos u orales) contentivos de información sociocultural relevante y actualizada, potencialmente idónea para facilitar el tratamiento del contenido deseado. Los textos pueden ser auténticos (conservar el formato de la fuente original) o adaptados para ajustarse a criterios de asequibilidad (con relación al nivel de los estudiantes) y/o de extensión. Se recomienda su brevedad (alrededor de tres o cuatro párrafos), haciéndolos más esenciales para evitar la monotonía del texto.

Por su parte, las *formas* de organización de la enseñanza son un subsistema especial en tanto estructuran y concretan la personalización del resto de los componentes como esencia del proceso, caracterizando la relación interactiva entre los mismos, revelan la selección consciente de la relación entre el papel del profesor, el del estudiante y el del grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo propone la utilización de las formas de organización propias de la disciplina PILI (la clase práctica, la clase de laboratorio y el trabajo investigativo estudiantil) atendiendo a las particularidades de la presentación del nuevo contenido, su práctica controlada y su práctica libre. Esto permitirá un enfoque más integral del aprendizaje al poder diseñar un sistema de tareas que abarque una gama amplia de actividades. Se propone el trabajo grupal y en parejas armonizando con el individual.

El *profesor*, componente personal del proceso, constituye un subsistema del modelo que interactúa con todos los demás. Su papel radica en actuar como director del proceso para propiciar el tránsito gradual del estudiante desde niveles inferiores hacia niveles superiores de competencia sociocultural en la lengua inglesa; actuar como mediador, pero también como tutor, experto y supervisor; crear una atmósfera de confianza y empatía en el aula; repercutir en todas las esferas de la personalidad; organizar situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, con niveles de desafío razonables, que amplíen la zona de desarrollo próximo del estudiante y favorezcan el desarrollo de motivaciones intrínsecas; propiciar la participación de todos

los miembros del grupo; emplear el error con fines educativos; crear espacios de autoconocimiento y autorreflexión; utilizar un enfoque profesional pedagógico; diagnosticar dificultades y potencialidades para el aprendizaje y concebir estrategias de enseñanza compensadoras apoyándose tanto en el aprendizaje cooperativo como en el aprendizaje independiente.

Además, debe motivar a los estudiantes hacia la búsqueda investigativa en torno a la cultura de los pueblos anglófonos (a través de proyectos), crear en ellos la necesidad de autosuperarse continuamente en tal sentido para resultar apropiados durante la comunicación y para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa ante sus futuros estudiantes. También el profesor debe adiestrar a los estudiantes en el análisis crítico de la información cultural que reciben y en el saber aprender; así como educarlos en el respeto por la diversidad cultural y en el amor por la cultura autóctona, de la cual debe ser promotor y defensor.

Por otra parte, para el aseguramiento del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa, el profesor debe ser investigador, gestionar los contenidos y actualizarlos periódicamente, gestionar los medios de enseñanza y adecuar materiales para este propósito.

Sin embargo, el profesor no debe asumir que ha de convertirse en conocedor absoluto de la cultura de todos los pueblos anglófonos, por cuanto no es hablante nativo de la lengua inglesa ni antropólogo profesional. Tampoco debe pretender integrar a los programas la totalidad de la información cultural que logre compilar, ni ambicionar que sus estudiantes se apropien de ella en su totalidad. Debe saber seleccionar lo esencial.

Con respecto al subsistema *estudiante*, que es también un componente personal del proceso que interactúa con todos los demás, el papel se resume en ser y sentirse protagonista del proceso; desplegar una actividad intelectual productiva y creadora en todos los momentos del proceso; estar motivado por asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje; conocer sus deficiencias y sus fortalezas como aprendiz; autoevaluar adecuadamente la eficacia de sus propios procesos; disfrutar indagando y aprendiendo; asumir una actitud positiva ante los errores; ser parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo y valorar el aprendizaje como fuente de crecimiento personal.

Al igual que el profesor, los estudiantes no han de asumir que deben dominar todos los

aspectos de la cultura de los pueblos anglófonos. En su lugar han de proponerse desarrollar estrategias cognitivas que le permitan autosuperarse de manera continua al respecto.

Este estudiante interactúa, a su vez, con el subsistema *grupo* que lo incluye. El modelo propone que el papel del grupo se concrete en ser asumido como un sujeto protagónico, que favorece tanto el aprendizaje individual y colectivo como la formación de valores y el trabajo cooperativo de sus integrantes.

Finalmente, el subsistema *evaluación* valora la medida en que los resultados del proceso se corresponden con los objetivos a partir de los contenidos, métodos, medios y formas de organización empleados. Establece criterios de medida acerca del proceso y sus resultados por medio de formas concretas de control preestablecidas.

Se propone una evaluación que contribuya a un diagnóstico continuo e integral del nivel de competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante; por lo tanto, las actividades evaluativas y los instrumentos de evaluación deben propiciar este diagnóstico. Deben ir dirigidos, no solo a determinar en qué medida el aprendizaje de los contenidos conceptuales y el desarrollo de las habilidades han sido significativos, sino también a comprobar cómo se ha logrado el desarrollo de las motivaciones y valores que propone la composición estructural ideal de la competencia, según se presenta en el modelo. Además, se sugiere evaluar la competencia no como un fin en sí misma, sino integrada a la competencia comunicativa general del estudiante, articulada dentro de esta.

En general el modelo se concibe desde la etapa elemental - intermedia/inicial de desarrollo de la competencia comunicativa en la disciplina PILI (1ro y 2do años) hasta la etapa intermedia/final - avanzada (3er a 5to años), adecuando los métodos, procedimientos y tareas a los que la disciplina exige para cada etapa. Se exceptúa el primer semestre de 1er año, en tanto se considera que, en este período, el modelo aún no es asequible para el estudiante y trasciende los límites establecidos por el estado de desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua inglesa de estos estudiantes.

En cada módulo se abordan aspectos esenciales de la cultura y la sociedad de un país o grupo de países de habla inglesa (agrupados por regiones geográficas). Se proponen ocho módulos culturales: Introdutorio, Reino Unido, América del Norte, Caribe Anglófono, África Anglófona, Asia Anglófona, Oceanía Anglófona y un módulo final de

consolidación, extendidos a lo largo de ocho asignaturas de la disciplina, escogiendo para los módulos del dos al siete un país representativo de cada región geográfica (Anexo 9). Se sugieren Reino Unido, Canadá, Barbados, Nigeria, India y Australia, respectivamente, para hacerlos coincidir casi totalmente con los que se estudian en la disciplina HCPHI a partir de 4to año. En América del Norte no se aborda Estados Unidos de América por ser la cultura de su pueblo la más difundida de los pueblos de habla inglesa a nivel internacional a través de los medios de difusión y, por tanto, con la que más familiarizados están los estudiantes. En su lugar se sugiere el estudio del entorno sociocultural canadiense.

El primer módulo cultural (introductorio) de solo seis horas, abordará los países de habla inglesa en general, su localización geográfica y una breve caracterización de la comunidad anglófono. Los seis módulos siguientes, de 34 horas cada uno, presentarán una estructura similar entre sí, incluyendo contenidos de la nación específica y sus símbolos, su geografía, el modo de vida y las costumbres de sus habitantes; así como la estructura social, política y económica de la nación (Anexo 10). El último módulo (consolidación) retomará los rasgos culturales esenciales de los pueblos anglófonos abordados en la disciplina.

En la etapa elemental - intermedia/inicial de la disciplina (1ro y 2do años) los temas y su sistematización se espaciarán para adecuarse al lugar destinado a una sección creada a tal efecto al final de cada unidad: *Sociocultural Panorama of the English Speaking Countries*, con un fondo de tiempo sugerido de 2 h/c por unidad.

En cambio, teniendo en cuenta que en la etapa intermedia/final - avanzada (3er a 5to años), la organización de las unidades sigue criterios temáticos, los módulos de los países sugeridos para esa etapa serán abordados como unidades en sí mismos.

Serán las tareas docentes, no necesariamente los materiales, los que aumentarán su complejidad progresivamente para ajustarse a las exigencias de cada etapa, a sus métodos y a sus formas de organización de la enseñanza.

Como material de apoyo y contribución práctica de la presente investigación, se anexa un folleto para estudiantes (Anexo 11) que compila múltiples materiales contentivos de información esencial, relevante y actualizada en torno a cada uno de los temas sugeridos en los módulos y organizados, igualmente, por países. La actualización, renovación y enriquecimiento de estos materiales es tarea permanente del profesor. Para este se

adjunta, además, un folleto de corte teórico-metodológico (Anexo 12) que contiene las orientaciones metodológicas para la dirección del desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, para el trabajo con el folleto de estudiantes; así como, a modo de ejemplo, la planificación íntegra del módulos culturales del Reino Unido.

#### **2.2.4 Exigencias y cualidades del modelo didáctico propuesto**

Para el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, se ha de observar un grupo de **exigencias** básicas:

- *Adecuación al contexto histórico-concreto*

Considerar las exigencias que impone el entorno en que el proceso se inserta, deviene premisa fundamental para la objetividad, actualidad y pertinencia del proceso mismo. Ello presupone tener en cuenta para su diseño, desarrollo y control, las demandas derivadas de los panoramas internacional y nacional en los órdenes político, social y económico; aquellas que provienen específicamente de la educación en sus sentidos amplio y estrecho; así como las que proceden del escenario más inmediato en torno al proceso.

- *Consistencia en los fundamentos teóricos y metodológicos en torno a una concepción materialista-dialéctica*

Mantener una línea conductora basada en los preceptos básicos de la doctrina marxista-leninista en aras de proveer al proceso de un cimiento teórico-metodológico científicamente consistente, tributa a su científicidad y estructuración lógica, a la vez que evita la adopción de posiciones eclécticas en este respecto.

- *Integración armónica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa*

Comoquiera que el proceso se concibe a través de la disciplina PILI y se integra a ella para tributar a la eficiencia en el logro de su objetivo esencial, se hace imprescindible la armonización de cada uno de los componentes del proceso y de este como un todo dentro del sistema didáctico de la disciplina para no entorpecer, sino facilitar en ella el normal curso del PEA de la lengua inglesa. Ello presupone la observancia de los postulados metodológicos del Enfoque Comunicativo para la enseñanza de la lengua.

- *Adecuación al diagnóstico de los estudiantes*

Como componente personal en función del cual se concibe el proceso, el estudiante, sus potencialidades, sus carencias y sus intereses constituyen una fuente esencial de cuyo diagnóstico continuo se ha de nutrir también el diseño, el desarrollo y el control del proceso, especialmente en pos de su asequibilidad y de la atención a la diversidad.

- *Defensa de lo autóctono*

La colocación de la cultura autóctona en primer lugar ha de ser una premisa fundamental en el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras. El aprendizaje sobre cultura foránea es, sin duda, una valiosa fuente de enriquecimiento para la cultura general integral del educando, pero de ningún modo ha de ir en detrimento del respeto, el orgullo y el amor que este siente por lo autóctono, sino por el contrario, debe fortalecerlos.

- *Enfoque profesional pedagógico*

Lo que fundamentalmente distingue esta competencia específica de la que desarrolla cualquier otro tipo de aprendiz de una lengua extranjera, es su adecuación al perfil profesional del estudiante; por tanto, su proceso de desarrollo exige adoptar un enfoque profesional pedagógico que contextualice a la competencia en el contexto del cumplimiento de las futuras funciones y tareas profesionales.

Por otra parte, el modelo que se presenta ostenta también **cualidades** que radican esencialmente en su:

- *Flexibilidad*: La observancia de las exigencias antes descritas no constituye impedimento para que el modelo admita ser ajustado a las necesidades reales del nuevo contexto en que se aplique, de hecho así lo indica la primera de sus exigencias propiamente dichas. El modelo admite adecuarse a los diferentes niveles por los que transita la disciplina PILI en el desarrollo de la competencia comunicativa (elemental, intermedio inicial, 3 final y avanzado). Su capacidad de adecuación puede alcanzar, también, a ajustarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de otra lengua en la propia la carrera.
- *Pertinencia social*: La contribución del modelo a la formación de valores en los estudiantes de Lenguas Extranjeras, su significativo aporte a la cultura general integral de estos, así como al perfeccionamiento de su preparación para un desempeño profesional más eficiente; hacen al modelo pertinente desde una perspectiva social.

- *Carácter sistémico*: La interrelación funcional dialéctica entre los componentes estructurales del modelo lo convierten en un todo orgánico con cualidades diferentes a las de sus partes, si fueran estas analizadas aisladamente. Ello le imprime al modelo un carácter sistémico que impide la supresión de alguno de sus elementos sin la consiguiente disfunción del todo en general.
- *Independencia*: La integración de los módulos al PEA de la disciplina PILI no se ciñe a las particularidades de una de las series que han devenido libro de texto básico para la disciplina en los últimos años, léase: Spectrum, Searching, Integrated English Practice, Interchanges, entre otros. Independientemente de cual fuere la serie utilizada en la disciplina o la asignatura específica, los módulos culturales que el modelo propone pueden integrarse a ella y mantienen su esencia y aplicabilidad.

### **2.2.5 Formas de instrumentación del modelo didáctico**

Dado que la propuesta de esta investigación, se hace a través de la disciplina PILI, la instrumentación del modelo no es viable solo a partir del análisis de los componentes estructurales y funcionales de la competencia en sí; sino que se requiere, también, el análisis de cómo se integra a esta disciplina. La propuesta no pretende crear un nuevo programa, sino integrarse y hacerse viable en el que ya existe, adecuándose a las necesidades actuales y perspectivas de la disciplina.

En aras del tratamiento eficiente a los diferentes componentes de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante a través de la disciplina, el modelo requiere orientaciones específicas para cada uno de ellos.

Para el *orgullo por la cultura autóctona*, el modelo propone el uso de tareas docentes relacionadas con el establecimiento del paralelo nacional equivalente al aspecto sociocultural foráneo que esté siendo abordado. Es necesario hacer énfasis en el importante papel del profesor al respecto como defensor de lo autóctono, como ejemplo genuino de orgullo por la identidad cultural nacional. El profesor induce a los estudiantes a tomar posición a favor de los valores culturales nacionales cuando se les contraponen a los foráneos (evitando la ponderación de estos sobre aquellos) y a manifestar orgullo por lo autóctono. Esto ha de ser un factor constante, especialmente en los módulos dedicados a los pueblos anglófonos del denominado primer mundo.

Para el *respeto por la diversidad cultural*, el modelo concibe hacer recaer nuevamente el peso fundamental en el papel del profesor, esta vez como promotor y ejemplo de

tolerancia ante lo diferente, remarcando la necesidad de respetar la diferencia como base esencial para aprender a convivir y para una comunicación apropiada, fomentando el rechazo a actitudes de irrespeto e intolerancia, especialmente durante el estudio de los módulos correspondientes a pueblos anglófonos del conocido como tercer mundo.

Para la *responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos*, se propone el uso de tareas docentes que orienten el proceso hacia su finalidad profesional; el énfasis del profesor en demostrar las consecuencias de una preparación insuficiente del docente para la calidad del PEA, específicamente en lo relativo al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa de sus propios educandos; la asignación de trabajos independientes que conlleven a la investigación y profundización de los conocimientos; así como el control estricto del cumplimiento de las tareas asignadas.

Para desarrollar la *motivación por resultar apropiado durante la comunicación*, sobre la base del respeto por la diversidad cultural, el profesor ha de incentivar el interés del estudiante por aprender a codificar y decodificar apropiadamente el mensaje verbal y extra-verbal en un acto comunicativo con un miembro de otra cultura, citando ejemplos de situaciones comunicativas entre miembros de diferentes grupos culturales en las que la intención del hablante o emisor ha sido malinterpretada por el receptor a causa de las diferencias de referente sociocultural entre ambos, lo que ha derivado en malentendidos, ofensas involuntarias, equívocos, entre otras inconveniencias. Así se ha de fortalecer también la *motivación por autosuperarse continuamente en torno a contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa*. Esta, además, deberá sustentarse sobre la ya referida responsabilidad ante la preparación para un desempeño profesional eficiente que, a su vez, induce a la *necesidad de constituir para los futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa*. En este sentido el profesor deberá enaltecer la figura del educador como formador de generaciones, insistiendo en la relevancia de su ejemplo para la labor instructiva, educativa y orientadora que realiza.

Para los conocimientos sobre *la cultura y la sociedad de los pueblos anglófonos*, se sugiere la elección de contenidos siguiendo, como criterios, que sean esenciales, relevantes para la comunicación intercultural, representativos de la sociedad y la cultura

de la nación que se aborda, significativos para el estudiante, aportativos a su cultura general integral y dotados de potencialidades para el trabajo educativo.

Se sugiere la presentación de estos contenidos a través de materiales audiovisuales, textos impresos o digitales, imágenes, fotos, entre otros, organizados coherentemente por países (Ver folleto en Anexo 11) en módulos, adecuando las tareas docentes relativas al trabajo con estos materiales a lo establecido en la metodología comunicativa que propone el programa de la disciplina PILI para ello, según la etapa de desarrollo de competencia comunicativa en que se encuentren los estudiantes. Se sugiere, además, la orientación de proyectos investigativos sobre aspectos socioculturales no abordados o países no analizados en clase; utilizando como fuente de información las enciclopedias, Internet y a estudiantes de otras nacionalidades de la propia universidad, entre otros.

Para la habilidad de *identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal*, se concibe la visualización y el análisis de filmes y/o documentales (al menos uno por módulo) que reflejen la vida cotidiana de un pueblo de habla inglesa. La guía de observación estará centrada en apreciar el lenguaje corporal de los personajes, la aproximación al hablar, el tono de voz que emplean, el modo de vestir, de sentarse y de comportarse de acuerdo al contexto en que interactúan; las costumbres relacionadas con los saludos, las visitas, las comidas del día, las relaciones de pareja, entre otras que el material fílmico permita apreciar. El análisis posterior estará dirigido a analizar los datos compilados para lo que el profesor hará especial énfasis en el establecimiento de relaciones entre estos y el contexto en que ocurren (lugar, hora, relación entre los personajes, objetivo del acto comunicativo) en tanto las circunstancias que rodean los datos registrados son determinantes para su análisis objetivo, en pos de evitar falsas generalizaciones. Una vez contextualizados, se procederá a arribar a conclusiones como las siguientes: Entre amigos, el saludo más común es un beso en la mejilla si son ambos del sexo femenino o de sexos opuestos, los varones no se besan al saludarse. Además, se recomienda orientar trabajos independientes relacionados con la observación de las personas que nos rodean y la identificación en ellas de patrones culturales diferentes, de acuerdo a los grupos sociales en que se insertan o a la nacionalidad, en el caso de estudiantes procedentes de otros países.

Para la habilidad de *valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad*, se orienta la utilización de materiales de texto o audiovisuales con potencialidades para ser criticados por ponderar, ya sea de manera explícita o subliminar, el consumismo, la superioridad, el hegemonismo y/o la prepotencia de las sociedades del primer mundo. En su análisis el profesor ha de facilitar la identificación del rasgo a criticar, su caracterización, su contrastación con los valores promovidos por la sociedad socialista y, finalmente, inducirá la emisión de juicios críticos al respecto.

Para la habilidad de *adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las exigencias del contexto sociocultural concreto del acto comunicativo*, se ha de facilitar la utilización por parte del estudiante de su conocimiento acerca de la cultura del hablante anglófono, en función de resultar apropiado en la comunicación, lo que implica el empleo frecuente de las técnicas de dramatización y juego de roles enmarcadas en contextos específicos del país en estudio, durante la sección *Customs and Way of Life*. El profesor hará énfasis en la utilización apropiada de la gestualidad y la aproximación entre los hablantes, así como en la evasión de temas tabúes y en el ajuste del comportamiento en general evitando resultar descortés con el interlocutor. La preparación de los diálogos ha de ser en parejas o grupos para favorecer el debate y el trabajo cooperado, lo que redundará en mayor calidad del resultado. La evaluación, igualmente, habrá de ser una responsabilidad, no del profesor, sino del grupo en general acompañada de sugerencias y debate.

### **2.2.6 Evaluación del modelo didáctico**

La evaluación, a los efectos del análisis de los resultados del modelo didáctico, es concebida desde una doble función; a saber, la comprobación del cumplimiento del objetivo general propuesto y la comprobación del funcionamiento viable del propio modelo. En el primer caso, ya descrito en el análisis del subsistema *evaluación* dentro de la estructura del modelo, se proyectan métodos variados en función del control sistemático, parcial y final, partiendo de las dimensiones e indicadores determinados previamente para la competencia (Anexo 2), tomando el diagnóstico inicial como referencia. En el segundo caso, la evaluación presupone una valoración sistemática de la viabilidad del modelo durante su aplicación desde la observación de la factibilidad de cada uno de sus componentes al ser introducidos, lo que permitirá el replanteo de estos.

En los marcos específicos de la investigación, el análisis de los resultados de la aplicación del modelo constituyó una etapa en sí misma que, por su importancia será objeto de análisis detallado en el capítulo siguiente.

### **Conclusiones parciales del capítulo**

El diagnóstico de necesidades reveló insuficiencias tanto en la concepción como en el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, así como un nivel bajo de desarrollo de esta competencia en ellos.

El modelo didáctico propuesto reproduce simplificada el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en Lengua Inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación, a través de la disciplina PILI y presenta una composición estructural y funcional que refleja los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en interrelación y unidad particularizados para este proceso de desarrollo, interactuando con la disciplina PILI en forma de módulos socioculturales; e integrando a ella, coherente y sistemáticamente, contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa desde un enfoque profesional pedagógico. Se distingue por abordar el aprender a aprender, la preservación de la identidad cultural nacional y el respeto a la diversidad cultural en términos generales.

### **CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA PROPUESTA POR LOS EXPERTOS Y DE SU IMPLEMENTACIÓN PARCIAL EN LA PRÁCTICA**

### 3. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA PROPUESTA POR LOS EXPERTOS Y DE SU IMPLEMENTACIÓN PARCIAL EN LA PRÁCTICA

En el presente capítulo se ofrecen los resultados, primeramente, de la valoración de la propuesta a través del método de criterio de expertos y, posteriormente, de la evaluación de su efectividad a través de la implementación parcial en la práctica.

#### 3.1 Valoración de la propuesta por criterio de expertos

Antes de proceder a la implementación de la propuesta en la práctica, esta fue sometida a criterio de expertos en virtud de obtener una valoración de su pertinencia y calidad, así como sugerencias para su perfeccionamiento.

Para ello se asumió como concepto del término *experto* el ofrecido por el Dr. C Tomás Crespo Borges en su libro *16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*, a saber:

“[...] individuo, grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer con un máximo de competencia, valoraciones conclusivas sobre un determinado problema, hacer pronósticos reales y objetivos sobre efecto, aplicabilidad, viabilidad, y relevancia que pueda tener en la práctica la solución que se propone y brindar recomendaciones de qué hacer para perfeccionarla” (Crespo Borges, 2007:13).

A partir de este concepto se realizó una preselección de 34 posibles expertos a criterio de la investigadora, a los que se les aplicó un cuestionario de autovaloración (Anexo 13) que permitió determinar el coeficiente K de competencia de cada uno. Para ello, siguiendo la metodología aprobada por el Comité Estatal para la Ciencia y Técnica de la otrora URSS, se conformó una tabla patrón (Anexo 14) que posibilitó determinar el coeficiente de argumentación o fundamentación de los criterios de cada posible experto ( $K_a$ ), según los datos aportados por el antes referido cuestionario de autovaloración. Luego, se determinó el coeficiente de conocimiento acerca del problema ( $K_c$ ), basados en los datos del propio cuestionario en su primer inciso. La aplicación de la fórmula  $K = (K_c + K_a) / 2$  permitió, finalmente, obtener el coeficiente de competencia de cada posible experto, tras lo cual se seleccionaron 30 con un nivel de competencia entre medio y alto (Anexo 15) para la valoración de la propuesta, asumiendo los siguientes rangos para la clasificación:

$0.8 \leq K \leq 1$  competencia alta

$0.5 \leq K < 0.8$  competencia media

K < 0.5 competencia baja

El grupo de expertos quedó conformado, en un 43.3%, por profesores de experiencia en la impartición de la disciplina PILI dentro de la formación inicial del docente de Lenguas Extranjeras, en un 40%, por otros docentes de gran prestigio y de una encomiable labor investigativa en la didáctica de las lenguas extranjeras y, en un 16.7%, por docentes de experiencia en la impartición de la disciplina Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa o similares. Se procedió así a facilitarles el modelo propuesto para su valoración, acompañado del folleto *Panorama sociocultural de los pueblos de habla inglesa* para estudiantes y el folleto de igual nombre para profesores, que constituyen materiales básicos para la implementación del modelo y aportes prácticos de la presente investigación.

Para facilitar la valoración tanto del modelo como de los folletos, se les proporcionó una guía para cada uno de estos con tablas de contingencia en las que se ubicaron los aspectos a evaluar y las categorías de muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado e inadecuado (Anexo 16). Los aspectos a evaluar en cada guía estuvieron encaminados hacia tres direcciones fundamentales: la valoración de la calidad de la propuesta, la valoración de su pertinencia y el pronóstico de los posibles resultados a obtener con la aplicación en la práctica.

Una vez recogidos los criterios de los 30 expertos, se procedió al procesamiento de sus resultados. Primeramente se realizó el conteo de la valoración de los expertos por cada indicador y se reflejó en una tabla otorgando valores numéricos de 5, 4, 3, 2, 1 a las categorías de muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado e inadecuado, respectivamente (Anexo 17). De ella se derivaron las tablas de frecuencias absolutas y relativas acumuladas. A partir de esta última se halló la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal, se determinaron los puntos de corte y estos permitieron, finalmente, determinar las categorías en que los expertos ubicaron a cada uno de los aspectos a evaluar. (Ver tablas en Anexo 18)

Previamente, la investigadora había determinado cambiar solo aquellos aspectos que fueran considerados *poco adecuados* o *inadecuados* por los expertos. Como revelan las tablas anexadas, ningún aspecto quedó evaluado dentro de estas categorías luego del procesamiento, aunque sí lo fueran de manera individual por determinados expertos. Así,

el perfeccionamiento tanto del modelo como de los folletos, en virtud de su calidad y posterior aplicabilidad, se basó en las valiosas sugerencias que ofrecieron todos los expertos como las siguientes:

- Hacer el modelo más autosuficiente en su contenido.
- Incluir las etapas dentro de la representación gráfica del modelo.
- Sugerir su aplicación a partir de PILI II por criterios de asequibilidad.
- No referirse solo a la cultura nacional, sino también a la local.
- Hacer énfasis en el papel del profesor como director del proceso de enseñanza-aprendizaje, más que como facilitador.
- Hacer énfasis en el papel del estudiante como sujeto de su aprendizaje.
- Reflejar los tipos de formas y de medios en la representación gráfica del modelo.
- Incluir la co-evaluación dentro del subsistema *evaluación*.
- Incluir el enfoque profesional pedagógico dentro de las exigencias del modelo.
- Definir criterios de selección del contenido sociocultural.
- Ofrecer más orientación metodológica para el desarrollo de las clases, para la superación de los profesores y para adaptar y enriquecer los módulos.
- Reflejar la relación lengua-cultura-sociedad en el modelo.

La observación de todas estas sugerencias redundó en la elaboración de una versión más acabada de la propuesta que fue, finalmente, implementada en la práctica.

Se puede así concluir que la aplicación del método de criterio de expertos para la valoración de la propuesta reveló que la misma es valorada como pertinente y de muy adecuada calidad, además, los expertos consultados pronosticaron que, con su aplicación, se obtendrían los resultados satisfactorios deseados.

### **3.2 Resultados de la implementación parcial del modelo didáctico en la práctica**

Con el objetivo de poder evaluar la efectividad del modelo didáctico propuesto para el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras a través de la disciplina PILI, se concibió el desarrollo de un pre-experimento pedagógico con la implementación parcial del modelo en la práctica. El diseño de *pre-test* / *post-test* seguido para el pre-experimento implicó una medición de los valores de la variable dependiente de manera previa a la intervención de la variable independiente en

el grupo único experimental y una medición posterior para facilitar un análisis comparativo que revelaría una evolución o no de los referidos valores a partir de los cambios introducidos.

La selección del pre-experimento como variante para la evaluación de la efectividad del modelo didáctico propuesto, a pesar de la consabida debilidad de este tipo de diseño experimental con respecto al control de las variables ajenas, obedeció esencialmente a que, dadas las características propias del modelo propuesto (que implica la introducción de contenidos socioculturales nuevos a la disciplina PILI), se tornaría improductivo utilizar un grupo de control cuyos resultados en la medición final serían obvios y previsibles desde el propio inicio del experimento, en tanto este grupo no recibiría los nuevos contenidos como lo haría el grupo experimental.

### **3.2.1 Preparación del pre-experimento**

Previa a la aplicación del pre-experimento hubo una etapa de concepción, planificación y creación de condiciones necesarias. Aquí se procedió, primeramente, a retomar de la etapa de diagnóstico de necesidades, el concepto de la variable dependiente determinada a los efectos de la presente investigación; léase, *la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras*.

También se retomó la operacionalización de esta variable en dimensiones e indicadores tal y como se presentó en el capítulo 2 de este informe y, como variable independiente, se tomó el modelo didáctico a implementar.

Igualmente, se procedió a seleccionar y caracterizar la muestra para el pre-experimento, considerando factible tomar, bajo el criterio de intencionalidad, el grupo 2 de segundo año de Lenguas Extranjeras correspondiente a la modalidad presencial del curso escolar 2009-2010, teniendo en cuenta que es el grupo donde la investigadora impartía su docencia en las asignaturas PILI I y II. De la población total de 45 estudiantes de ese año, la muestra seleccionada (18) representaba exactamente el 40%, lo que se consideró representativo.

Como ya fue referido en la introducción del presente informe, circunscribir el pre-experimento a 2do año obedeció a la posibilidad única que este ofrecía de realizar una medición inicial tras haber recibido los estudiantes dos asignaturas de la disciplina PILI en el curso precedente (lo que haría la medición más objetiva) y, a la vez, tener aún otras

cuatro asignaturas más por cursar en los dos cursos subsiguientes, que facilitaría la implementación de propuesta en la práctica.

La muestra seleccionada quedó conformada por un 61.1% (11) de estudiantes del sexo femenino y un 38.9% (7) del sexo masculino; un 77.8% (14) de nacionalidad cubana y un 22.2% (4) de otras nacionalidades, dentro de ellos 3 de procedencia latinoamericana y 1 de procedencia musulmana; un 27.8% (5) con un alto nivel de aprovechamiento docente en la disciplina PILI, un 22.2% (4) con un nivel adecuado, un 38.9% (7) con un nivel aceptable y un 11.1% (2) con un nivel bajo, tomando como referencia las calificaciones de 5, 4, 3 ó 2 puntos respectivamente, recibidas en el segundo semestre del curso precedente. El valor de la mediana de la edad del grupo es de 18 años, que es también el valor de la moda.

Tras la selección de la muestra, se procedió a determinar los métodos empíricos más factibles para efectuar las mediciones inicial y final de la variable dependiente, así como a elaborar los instrumentos correspondientes, atendiendo a las dimensiones e indicadores de esta, antes concebidos.

La prueba pedagógica se consideró un método adecuado para medir los indicadores de las dimensiones cognitiva y procedimental, no así para los de la dimensión actitudinal. Para esta se recurrió al método de la encuesta con un objetivo fundamentalmente autovalorativo. Se procuró corroborar, complementariamente, el impacto del modelo en los estudiantes. Esta medición complementaria se apoyó en los métodos de la observación participante (Anexo 19) y la entrevista grupal (Anexo 20).

Para el procesamiento matemático y estadístico de los resultados se previó el empleo de métodos de la estadística descriptiva como la distribución empírica de frecuencias y las medidas de tendencia central; mientras que para la comparación de los valores de la variable dependiente en el post-test con respecto al pre-test, se seleccionó la prueba no paramétrica de pares igualados y rangos señalados de Wilcoxon.

Seguidamente, se pasó a la elaboración de los instrumentos correspondientes al pre-test y al post-test. En virtud de corroborar previamente su factibilidad en función del cumplimiento de los objetivos para los que fueron diseñados, los instrumentos del pre-test fueron sometidos a un pilotaje con un grupo pequeño de integrantes de la muestra y, a partir de sus resultados, fueron perfeccionados. En la preparación del pre-experimento

también se crearon las condiciones para la implementación del modelo didáctico en la práctica, que incluyó las necesarias adecuaciones al programa y al P1 de las asignaturas PILI III y IV, así como la planificación de los sistemas de clases correspondientes.

### **3.2.2 Etapas del pre-experimento**

El pre-experimento como tal se estructuró en tres etapas fundamentales: constatación inicial, ejecución y constatación final.

La constatación inicial incluyó la aplicación del pre-test, la compilación, tabulación e interpretación de sus resultados. La etapa de ejecución incluyó la implementación del modelo en la práctica a través de los módulos 1 y 2 del folleto *Sociocultural Panorama of the English Speaking Countries (Panorama sociocultural de los pueblos de habla inglesa)* disponible en inglés en el Anexo 11 del presente informe. El primero de los módulos es introductorio y el segundo corresponde al Panorama sociocultural del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, a través de los cuales se implementaron todos los componentes del modelo. Por su parte, la etapa de constatación final incluyó la aplicación del post-test, la compilación, tabulación e interpretación de sus resultados, así como el análisis comparativo con respecto a los del pre-test y el arribo a conclusiones en cuanto a la efectividad o no de la propuesta en el logro de niveles superiores de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa en la muestra de estudiantes.

#### **3.2.2.1 Etapa de constatación inicial**

El pre-test estuvo conformado por una encuesta y una prueba pedagógica (Anexos 7 y 8) que revelaron los siguientes resultados en torno al nivel inicial de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, expresados según las dimensiones e indicadores de la variable antes determinados y detallados en el Anexo 2.

#### *DIMENSIÓN COGNITIVA*

En esta dimensión se diagnosticaron conocimientos relativos a la cultura y la sociedad británicas tanto desde el punto de vista de las costumbres relacionadas con los saludos, la gestualidad, los hábitos alimenticios, la apariencia personal, las visitas, las comidas del día, las relaciones amorosas, el matrimonio, la familia, los temas tabú, las principales celebraciones y días festivos; como desde el punto de vista de los símbolos más

emblemáticos de la nación, sus aspectos geográficos más importantes y la organización social, económica y política de la sociedad.

La prueba pedagógica inicial (Anexo 8) abarcó estos aspectos, pero solo con relación al Reino Unido, por cuanto este es el país cuyo módulo fue seleccionado (dentro de los que abarca el folleto) para ser impartido durante el desarrollo del pre-experimento. Mediante dicha prueba y la encuesta aplicada a los mismos estudiantes (Anexo 7) se obtuvieron los resultados que a continuación se presentan.

La mayoría de los estudiantes (15) mostraron un nivel bajo, 83,3 % de ellos, y ninguno alcanzó el nivel alto. Los indicadores más afectados son “conocimiento de las principales costumbres de los pueblos anglófonos” y “conocimiento de los principales elementos de su geografía”, donde el 77,8 % de los estudiantes demostraron un nivel bajo. En el conocimiento de cómo se estructura la sociedad y en el conocimiento de los principales símbolos de las naciones anglófonas los resultados también fueron pobres. El cálculo de las características numéricas corroboran lo señalado, pues la moda y los percentiles de orden 25 y 50 es 1 (nivel bajo) y el máximo en cada indicador es 2 (nivel medio), como se evidencia en el anexo 23 (Tablas 1 y 2, gráfico 1).

Los anteriores datos posibilitaron concluir que los conocimientos de los estudiantes respecto a los contenidos medidos de la cultura y la sociedad británicas, antes de aplicar la propuesta, eran mayoritariamente ubicados en un nivel bajo, según la escala valorativa ofrecida en el Anexo 2.

#### *DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL*

Para la medición de la habilidad *identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono* la prueba pedagógica demandó la proyección de un fragmento de filme británico, a partir del cual los estudiantes tuvieron que observar detenidamente el comportamiento de los personajes para identificar en ellos patrones típicos de la cultura británica referidos a la gestualidad, el modo de vestir, de sentarse, la aproximación de los hablantes, el tono de voz, la forma de saludarse, la realización de algún contacto físico y visual en la comunicación directa, las costumbres en la mesa, entre otros. En esta pregunta se obtienen los peores resultados, hubo 7 estudiantes (38.9%) ubicados en el nivel medio en tanto identificaron hasta tres elementos: el apretón de manos como forma común de presentarse, la formalidad en el vestir en una oficina y la poca proximidad entre

los dos hablantes que recién se conocieron. Los 11 estudiantes restantes (61.1%), sin embargo, fueron ubicados en el nivel bajo en este indicador porque solo identificaron un elemento. En general, se puso de manifiesto el insuficiente nivel de desarrollo inicial de la habilidad de identificar patrones culturales en el hablante nativo a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal.

Para la medición del nivel de desarrollo de la habilidad *valorar críticamente el contenido cultural foráneo*, se utilizó el propio fragmento de filme, en el que debían identificar la presencia de manifestaciones subliminares de exaltación al modo de vida consumista, comúnmente preconizado, ya sea de manera sutil o abierta en los medios de difusión capitalistas. Como resultado, 7 de los estudiantes (38.9%) no lograron identificar ninguna manifestación. Otros 6 (33.3%) sí identificaron alguna, pero sus juicios críticos al respecto carecieron de profundidad. Los restantes 5 (27.8%) identificaron elementos consumistas y emitieron juicios críticos profundos en cada caso.

En la encuesta, los propios estudiantes declararon, en un 27.8% (5), que nunca identifican los mensajes consumistas y de ponderación del modo de vida de las sociedades de consumo cuando escuchan canciones o visualizan filmes, series u otros materiales audiovisuales en la lengua inglesa. El 33.3% (6) los identifica solo a veces y el 38.9% (7) dice hacerlo con frecuencia y emitir juicios críticos al respecto.

En general, se constató con los resultados de estos dos instrumentos que también existen carencias en el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes.

Para la habilidad *adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo*, la prueba pedagógica adoptó una variante oral en forma de juego de roles en parejas (Ver pregunta 5 en Anexo 8). Ello permitió comprobar insuficiencias en un 38.9% (7) de los estudiantes que omitieron el estrechamiento de la mano en la presentación y no guardaron la distancia requerida durante el diálogo, además de utilizar gesticulación no moderada. Solo un 33.3% (6) incorporó estos tres elementos al diálogo, el resto (27.8%) solo acertó en el estrechamiento de la mano en la presentación, errando en los dos elementos restantes.

En la encuesta se ratificó la existencia de carencias en este sentido, en tanto los estudiantes reconocieron, en su mayoría (66.7%), que solo a veces saben adecuar su lenguaje y comportamiento en general al contexto anglófono para no resultar

inapropiados. El restante 33.3% (6) considera que sabe hacerlo siempre. En resumen, se comprobó que la mayoría de los estudiantes presentan carencias en la habilidad de adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal a las exigencias del contexto sociocultural concreto del acto comunicativo, durante la comunicación en la lengua inglesa.

La triangulación de la información obtenida mediante la encuesta y la prueba pedagógica, indicó un bajo nivel de desarrollo inicial de habilidades relativas a la competencia sociocultural. En resumen, en esta dimensión 10 (55,6 %) estudiantes fueron evaluados como de nivel bajo, mientras de niveles medio y alto 4 (22,2 %) estudiantes en cada caso. (Anexo 23: gráfico 2 y tabla 3)

### *DIMENSIÓN ACTITUDINAL*

Con respecto al indicador referido a *mostrar orgullo por la cultura autóctona* la encuesta reveló que el 27.8% (5) toma posición siempre a favor de los valores culturales nacionales cuando se les contrapone a los foráneos y manifiesta orgullo por su cultura, mientras el 22.2% considera que las culturas elitistas del primer mundo son superiores a la suya y no se enorgullece de esta. El restante 50% (9) asume una posición intermedia considerando que su cultura es superada en algunos aspectos por las del 1er mundo, aunque dice sentirse orgulloso de ella. Esto ubica a los primeros estudiantes en un nivel alto, a los segundos en uno bajo y a estos terceros, que son mayoría, en un nivel medio.

En el indicador que refiere *mostrar respeto por la diversidad cultural*; mientras algunos estudiantes (38.9%) declararon que, en la comunicación con personas de otras culturas, manifiestan siempre respeto por sus costumbres, creencias y hábitos aunque sean diferentes a los suyos; otros estudiantes (38.9%) reconocieron que muestran respeto solo por algunos rasgos culturales tanto provenientes de culturas del 1er mundo como del 3er mundo; y una minoría (22.2%) admitió mostrar respeto por los rasgos culturales diferentes si provienen de culturas del 1er mundo, pero no si provienen del 3er mundo. En ese orden los estudiantes fueron ubicados en los niveles alto, medio y bajo con respecto a este indicador.

Finalmente, la indagación en torno al indicador *mostrar responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos* reflejó que, en opinión de los propios

estudiantes, el 44.4% (8) considera que está siendo responsable con su preparación en este sentido para su futuro desempeño profesional, en tanto cumple con disciplina las tareas docentes asignadas y se autosupera. El 27.8% (5) reconoce que aún le falta responsabilidad porque solo cumple parcialmente las tareas docentes asignadas y se autosupera, pero no sistemáticamente. El restante 27.8% revela considerarse poco responsable en este sentido, por cuanto incumple con la mayoría de las tareas docentes asignadas y no se autosupera. Así, estos últimos fueron ubicados en un nivel bajo en este indicador y los primeros en alto y medio, respectivamente.

En resumen, la constatación inicial de la dimensión *actitudinal* reveló carencias en la mayoría de los estudiantes. El 33,3% (6) alcanzó el nivel bajo, el 27,8% (5) el nivel medio y el 38,9% (7) el nivel alto. (Anexo 23: gráfico 3 y tabla 4)

### *DIMENSIÓN MOTIVACIONAL*

#### *Manifiesta motivación por de resultar apropiado durante la comunicación*

En la encuesta el 100% de los estudiantes declaró que sí siente esa motivación alegando que se sentiría contrariado si resultara inapropiado en la comunicación con un hablante anglófono por desconocimiento de su cultura. Sin embargo, confiesan no haber mostrado hasta el momento suficiente interés por aprender sobre la cultura anglófona, por lo que son ubicados en el nivel medio. (Anexo 23: gráfico 4 y tabla 5)

#### *Manifiesta motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa*

En este caso, la encuesta reveló que solo el 55.5% (10) de ellos considera que siente motivación por autosuperación continua; sin embargo, reconocen que, hasta ahora, no han sido sistemáticos en su investigación sobre el tema y no han buscado bibliografía sobre él con regularidad, por lo que son ubicados en el nivel medio. El resto (44.4%) admitió no estar suficientemente motivado para emprender esta tarea y son ubicados en el nivel bajo.

#### *Manifiesta motivación por constituir para sus futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa*

Al respecto, aunque la totalidad de los estudiantes (100%) manifestó sentir esta motivación y alegó querer convertirse en un profesional de excelencia; el hecho de que algunos (55.5%) reconozcan que hasta el momento se han preocupado solo

ocasionalmente por perfeccionar sus carencias en cuanto a desempeño comunicativo apropiado y el resto (44.4%) no ha mostrado preocupación alguna, los ubica en los niveles medio y bajo respectivamente.

La información obtenida mediante la encuesta permitió concluir que, en la dimensión motivacional, los estudiantes (61,1%) muestran un nivel medio de motivación por ser apropiados en la comunicación, un nivel entre medio y bajo de motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa, y un nivel entre medio y bajo (38,9%) de motivación por constituir para sus futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa. (Anexo 23: gráfico 4 y tabla 5)

A modo de conclusión parcial, la constatación inicial reveló carencias en el desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante, tanto en su dimensión cognitiva como en la procedimental, la actitudinal y la motivacional.

### **3.2.2.2 Etapa de ejecución**

Una vez realizada la medición inicial de la variable dependiente, se procedió a implementar el modelo en la práctica, con el apoyo del folleto Panorama sociocultural de los pueblos de habla inglesa, diseñado a tal efecto.

Esta etapa de ejecución transcurrió durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011. En el primero de estos se implementó el módulo introductorio según prevé el modelo para la etapa elemental – intermedia/inicial de la disciplina PILI, en forma de sección dentro de las unidades de estudio del programa, a la que se nombró *Sociocultural Panorama of the English Speaking Countries*, como el folleto propiamente. Estas secciones, aunque espaciadas unas de otras, distribuidas en unidades contiguas pero de temáticas diferentes, mantuvieron una continuidad en torno al hilo temático conductor: el estudio de los aspectos más generales de la comunidad anglófono internacional, entendida esta como el conjunto de países donde el idioma inglés constituye actualmente la lengua fundamental en la que se establece la comunicación entre sus habitantes. Se fueron presentando a modo general los países por regiones geográficas: Europa, América del Norte, América Central y el Caribe, América del Sur, África, Asia y Oceanía; haciendo énfasis en el papel de metrópoli de Inglaterra, luego de Gran Bretaña y finalmente del Reino Unido sobre todos estos países en un momento u otro de la historia,

permaneciendo aún un grupo de ellos en la actualidad en estado de dependencia total, otro grupo manteniendo al monarca británico como jefe de estado y otro perteneciendo a la Mancomunidad Británica de Naciones (British Common Wealth); lo que deja solo un pequeño grupo de estas naciones totalmente independientes del Reino Unido en el momento actual.

Paralelamente a estos contenidos, se trabajó la relevancia de los aspectos social y cultural en la comunicación, cómo la lengua va adquiriendo matices diferentes en la medida en que se integra dentro de culturas diferentes, se retroalimenta de ellas y evoluciona a la par de ellas. Se trabajó la importancia de conocer sobre las diferentes culturas y sociedades para poder establecer una comunicación efectiva con sus miembros y no resultar inapropiado para ellos, especialmente en el caso del profesor de Lenguas Extranjeras, que ha de constituir un modelo para sus estudiantes al respecto, lo que ha de estimularle a superarse continuamente en este respecto.

Aunque este módulo fue solo un preámbulo para introducir el estudio de las culturas anglófonas y no se adentró en ninguna de ellas en específico, sí permitió partir del contexto histórico, geográfico, político y social general de la comunidad anglófona para luego proceder al análisis de algunos de los pueblos y sus culturas en particular; así como partir del análisis teórico de la relación lengua-cultura-sociedad para derivar el trabajo en pos de motivaciones y valores relativos a la competencia sociocultural.

El impacto fundamental de este módulo no estuvo, entonces, en lo cognitivo o lo procedimental, sino en la esfera actitudinal, porque no se elevó a planos superiores el conocimiento del estudiante sobre alguna cultura anglófona específica o se desarrollaron habilidades relativas a la competencia sociocultural; pero sí se incentivó en los estudiantes la motivación por resultar apropiado durante la comunicación y por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en esta lengua ante sus futuros educandos. También se comenzó a trabajar la necesidad de respetar la diversidad cultural en todas sus expresiones, provenga del 1er o del 3er mundo, de grandes civilizaciones o de pequeñas tribus, en aras de aprender a convivir. Se comenzó a trabajar, igualmente, el aprecio por la cultura autóctona en primer lugar, haciendo énfasis en la necesidad de valorar altamente lo nuestro, el patrimonio cultural que nos

identifica y hace únicos, y de mostrarnos orgullosos de ello en primer lugar para luego emprender el estudio de cómo son en otras culturas.

El medio fundamental utilizado en este módulo fue el mapa político de las diferentes regiones geográficas, utilizando tanto el trabajo individual, como en parejas y en grupos, con técnicas activas que incluyeron los juegos competitivos, combinando habilidades de lectura, con expresión oral, comprensión auditiva y expresión escrita, y utilizando el idioma inglés como instrumento para alcanzar el objetivo de la clase y no como el objetivo explícito de la clase en sí.

La observación participante empleada durante la implementación del modelo permitió apreciar, en este primer módulo, un impacto positivo en los estudiantes. Se recogieron criterios en entrevista grupal, como los siguientes: “No tenía ni idea de en cuántos países se hablaba inglés”, “este tema es interesante y rompe con la rutina de PILI que es la misma desde primer año”, “no solo aprendemos inglés, sino de los pueblos que lo hablan”, “esto es muy necesario para nosotros porque nos amplía la cultura general integral”, “ojalá las clases de PILI siempre fueran con temas instructivos”, “el profesor de inglés necesita saber también de esas cosas, no solo de gramática, vocabulario y funciones” y “desearía que fuera más que una sección por unidad”.

Luego del módulo introductorio, se continuó la aplicación del modelo con el módulo correspondiente al *Panorama Sociocultural del Reino Unido* a partir del curso siguiente (2010-2011), en el que los estudiantes habían transitado hacia su tercer año de carrera y, por tanto, hacia la etapa intermedia/final – avanzada de la disciplina PILI, para la que el modelo concebía los módulos como unidades en sí mismos y no divididos en secciones y espaciados a lo largo del semestre.

En este módulo, a cuya semejanza se implementarían los de los países subsiguientes, se abordaron aspectos esenciales de la cultura y la sociedad británicas como la nación y sus símbolos, su geografía, sus estructuras económica, política y social, sus costumbres y normas sociales relacionadas con los saludos, las visitas, los gestos, los hábitos alimenticios, la apariencia personal, la familia y las relaciones de pareja, así como los días festivos y celebraciones fundamentales.

Se presentaron estos contenidos a través de materiales de tipo audiovisuales, textos impresos o digitales, imágenes, fotos, entre otros, adecuando las tareas docentes

relativas al trabajo con estos materiales a lo establecido en la metodología comunicativa que propone el programa de la disciplina PILI para ello.

A través de este módulo, se implementaron todos los componentes del modelo en aras de dar tratamiento eficiente a las diferentes dimensiones e indicadores de la competencia sociocultural. Así, se diseñaron tareas docentes dirigidas directamente a fortalecer el aprecio por la cultura autóctona a la par que se abordaba la extranjera, haciendo énfasis en el papel del profesor como defensor de los valores culturales nacionales, remarcando la importancia de sentirse orgullosos de nuestro patrimonio cultural, de no sobrevalorar ni subvalorar otras culturas, sino de respetarlas.

Se utilizaron tareas docentes orientadas a hacer énfasis en las consecuencias negativas de una preparación insuficiente del docente para la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en lo relativo al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa de sus propios educandos. Se enalteció la figura del educador como formador de generaciones, insistiendo en la relevancia de su ejemplo personal para la labor instructiva, educativa y orientadora.

Se incentivó el interés del estudiante por aprender a codificar y decodificar apropiadamente el comportamiento verbal y extra-verbal en un acto comunicativo intercultural. Se asignaron trabajos independientes (proyectos) que implicaban investigación y profundización de los conocimientos sobre aspectos socioculturales no abordados y países no analizados en clase; utilizando como fuente de información las enciclopedias, Internet y a estudiantes de otras nacionalidades de la propia universidad.

Para contribuir a desarrollar la habilidad de identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal, se concibió la visualización y el análisis del filme *Four Weddings and a Funeral* que refleja escenas de la vida cotidiana británica. La guía de observación estuvo centrada en apreciar el lenguaje corporal de los personajes, la aproximación al hablar, el tono de voz que emplean, el modo de vestir, de sentarse y de comportarse de acuerdo al contexto en que interactúan; las costumbres relacionadas con los saludos, las visitas, las comidas del día, las relaciones de pareja y los rituales de las bodas. El análisis posterior estuvo dirigido a analizar los datos compilados que permitieron el establecimiento de relaciones entre estos y el contexto en que ocurren (lugar, hora, relación entre los

personajes, objetivo del acto comunicativo) para evitar falsas generalizaciones, lo que permitió arribar a conclusiones.

Además, se orientaron trabajos independientes relacionados con la observación de personas y la identificación en ellas de patrones culturales diferentes de acuerdo a los grupos sociales en que se insertan o a la nacionalidad (si fuera de otro país).

Para desarrollar la habilidad de valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad, se utilizaron materiales de texto y audiovisuales con potencialidades para ser criticados por ponderar el consumismo, la superioridad, el hegemonismo y la prepotencia de las sociedades del primer mundo, de manera explícita o subliminar. En el análisis se facilitó la identificación del rasgo a criticar, su caracterización, su contrastación con los valores promovidos por la sociedad socialista y, finalmente, se indujo la emisión de juicios críticos al respecto.

Para la habilidad de adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación a las exigencias del contexto sociocultural concreto del acto comunicativo, se facilitó la utilización por parte del estudiante de su conocimiento acerca de la cultura y la sociedad británica, en función de resultar apropiado en la comunicación, lo que implicó el empleo frecuente de las técnicas de dramatización y juego de roles enmarcadas en contextos específicos británicos, durante la sección *Customs and Way of Life*. La profesora/investigadora hizo énfasis en la utilización apropiada de la gestualidad y la aproximación entre los hablantes, así como en la evasión de temas tabúes y en el ajuste del comportamiento en general evitando resultar descortés para/con el interlocutor. La preparación de los diálogos se realizó en parejas para favorecer el debate y el trabajo cooperado, lo que redundó en mayor calidad del resultado. La evaluación, igualmente, fue responsabilidad no solo del profesor, sino del grupo en general acompañada de sugerencias y debate.

La observación participante aplicada durante este módulo permitió apreciar la participación activa de los estudiantes en la resolución de las tareas docentes, su alto interés por el tema y su avidez de conocimientos al respecto. En la entrevista grupal se ofrecieron criterios como: “estudiar la cultura de otros pueblos nos ha ayudado a comprender mejor la nuestra”, “nos amplía el horizonte cultural”, “los temas son más

instructivos que los de las clases tradicionales”, “me gustaría poder enseñar esto a mis propios estudiantes”, “es una pena que solo sea una unidad”, “no solo nos llevamos conocimientos muy necesarios para la profesión, también se nos ha enseñado a valorar más la cultura nuestra y a estar orgullosos de ella”, “para mí todo ha sido muy interesante y novedoso”.

### 3.2.2.3 Etapa de constatación final

Al concluir la implementación parcial del modelo didáctico propuesto, se procedió a la aplicación de la prueba pedagógica final y de la encuesta final a estudiantes para establecer la comparación entre los resultados de estos instrumentos y los de los correspondientes a la etapa de constatación inicial. En aras de determinar la existencia de diferencias significativas entre ambos resultados y, así, la efectividad del modelo didáctico propuesto, se empleó el paquete estadístico SPSS (versión 18.0), específicamente “la prueba no paramétrica de pares igualados y rangos señalados de Wilcoxon” (Soler Rodríguez y otros, 2003: 48).

Para ello se establecieron las hipótesis estadísticas siguientes:

Hipótesis nula ( $H_0$ ): No existen diferencias significativas entre el nivel de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa de los estudiantes antes y después de la implementación del modelo.

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ): Sí existen diferencias significativas entre el nivel de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa de los estudiantes antes y después de la implementación del modelo.

Se fijó el nivel de significación  $\alpha = 0,05$  al aplicar la prueba Wilcoxon. A partir de este nivel se toma la regla de decisión: si el valor de la probabilidad ( $p$ ) es superior a 0,05 ( $p > 0,05$ ), entonces no se rechaza la hipótesis  $H_0$ . Si, por el contrario, el valor obtenido es menor que o igual a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ), entonces se rechaza  $H_0$  y se considera válida la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) con un 95% de confiabilidad.

#### *DIMENSIÓN COGNITIVA*

Los resultados de la prueba pedagógica final (Anexo 21) mostraron avances con respecto a los de la medición inicial de los conocimientos de los estudiantes.

En lo relativo a las costumbres británicas relacionadas con los saludos, la gestualidad, los hábitos alimenticios, la apariencia personal, las visitas, las comidas del día, las relaciones

amorosas, el matrimonio, la familia, los temas tabú, las principales celebraciones y días festivos; la comparación (Anexo B) muestra que si al principio ningún estudiante alcanzó el nivel alto, al final ya 7 (38,9%) mostraron dicho nivel, de los 14 en nivel bajo al inicio solo se mantuvieron 4, pues ya 6 pasaron a nivel medio y 4 arribaron al nivel alto. Se verifica además el avance teniendo en cuenta que la moda, el máximo valor y todos los cuartiles aumentan en valor (Anexo 24: gráficos 1 y 2 y tabla 1).

Inferencialmente se prueba el avance mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon (Anexo 24: tabla 2), pues como  $p=0,001$  es menor que  $\alpha=0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, por lo que hay diferencias significativas entre el comportamiento inicial y el final del grupo en cuanto al conocimiento de las principales costumbres de los pueblos anglófonos con un 95% de confiabilidad.

En el indicador *conocimiento de cómo se estructura la sociedad*, si al inicio 10 estudiantes estaban en el nivel bajo y no existían estudiantes en el nivel alto, al final alcanzaron el nivel bajo, medio y alto 6 estudiantes respectivamente, para un 33,3% en cada caso. De los 10 en el nivel bajo, pasaron al final 4 para el nivel medio y de los 8 que estaban en el nivel medio al inicio, 6 pasaron al final para el nivel alto (Anexo 24: gráficos 3 y 4). Nótese que las características numéricas máximo valor y el percentil de orden 75 aumentaron en valor de 2 a 3, es decir de nivel medio a alto y los percentiles de orden 25 y 50 pasaron de 1 a 2, de bajo a medio. (Anexo 24: tabla 3)

En la tabla 4 del anexo 24 se puede observar que al aplicar la prueba de Wilcoxon se obtiene  $p=0,002 < 0,05$ , por lo que se prueba que hay diferencias significativas entre la situación inicial y el final en el grupo de estudiantes en cuanto al conocimiento de cómo se estructura la sociedad con un 95% de confiabilidad.

En cuanto al conocimiento de los principales símbolos de las naciones anglófonas en el post-test ya 8 estudiantes (44,4%) arribaron al nivel alto, sin embargo al inicio nadie alcanzó este nivel. Además, de los 11 en nivel bajo al inicio, solo 4 se mantuvieron en este nivel al final. Este avance en el grupo se corrobora también al analizar el aumento del valor de la moda, del máximo y de todos los cuartiles (Anexo 24: tabla 5 y gráfico 5).

En el indicador *conocimiento de los principales elementos de la geografía*, de los 14 estudiantes que al inicio estaban en el nivel bajo, ya al final solo quedaron en este nivel 4 y 10 pasaron para el nivel medio, además los 4 que estaban en el nivel medio al inicio

alcanzaron el nivel alto, por tanto estos 14 avanzaron a niveles superiores. En este indicador aumentaron de valor la moda, el máximo, y todos los cuartiles al comparar lo obtenido al inicio con el final (Anexo 24: tabla 6 y gráfico 6).

Se corrobora también el avance mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon (Anexo 24: tabla 7), pues como  $p=0,000$  que es menor que  $\alpha=0,05$ , se rechaza la hipótesis nula, por lo que hay diferencias significativas entre el comportamiento inicial y el final del grupo con un 95% de confiabilidad.

En resumen, en la dimensión cognitiva en general el grupo avanzó en cada indicador, es por ello que de 15 (83,3%) que al inicio mostraron un nivel bajo, al final solo quedaron en este nivel 6 estudiantes (33,3%); y si al inicio nadie demostró un nivel alto, ya al final 8 (44,4%) arribaron a este máximo nivel (Anexo 24: gráficos 7 y 8, tabla 8). Además, a través de las características numéricas se verifica el aumento, muestra elocuente de ello es el gráfico 9 en el Anexo 24, que muestra el avance de las cajas y pivotes en cada indicador y en la dimensión hacia niveles superiores al comparar los resultados del pre-test con los del post-test. Finalmente, de manera inferencial, en la tabla 9 del anexo 24 se puede observar que al aplicar la prueba de Wilcoxon se obtiene  $p=0,002 < 0,05$ , por lo que se prueba que hay diferencias significativas entre la situación inicial y el final en el grupo de estudiantes en la dimensión cognitiva con un 95% de confiabilidad.

Todos los argumentos anteriores permiten afirmar que el modelo didáctico propuesto surtió un efecto positivo en el grupo de estudiantes en la dimensión cognitiva, en tanto verifican la mejoría del grupo en este respecto al comparar los resultados del post-test con los del pre-test.

### *DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL*

En *identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono* en el post-test ya el 55,6% (10) de los estudiantes mostró un nivel medio y el 16,7% (3) logró un nivel alto; sin embargo, al inicio ningún estudiante alcanzó este último nivel y una gran parte del grupo (61,1%) tenía un nivel bajo. Este avance positivo del grupo se corrobora también al observar que la moda y la mediana al inicio toman el valor 1 (nivel bajo), y al final el valor 2 (nivel medio) y el máximo valor de los datos pasa de 2 a 3, de medio a alto (Anexo 25: Gráfico 1 y tabla 1). Además, es oportuno advertir que, de los 11 estudiantes que en el

pre-test solo pudieron demostrar en este indicador un nivel bajo, ya en el post-test 6 pasaron al nivel medio y 5 fueron los únicos que se mantuvieron en el nivel bajo. En cuanto a los 7 que al inicio tenían un nivel bajo, no avanzaron 4 y 3 alcanzaron el máximo nivel (Anexo 25: gráfico 2).

Inferencialmente, se prueba que hay diferencias significativas en el grupo de estudiantes entre la situación en el pre-test y el post-test en cuanto a identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono, pues al aplicar la prueba de Wilcoxon  $p=0,003$  que es menor que  $\alpha=0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis de igualdad con un 5% de nivel de significación. (Anexo 25: Tabla 2)

El grupo tuvo avances también al *valorar críticamente el contenido cultural foráneo*. Si en el pre-test solamente el 27,8% de los estudiantes mostraron un nivel alto, ya en el post-test el 50% de los estudiantes arribaron a este nivel. Existen estudiantes que pudieron cambiar de nivel, de los 7 que estaban en el nivel bajo al inicio, 2 avanzaron al nivel medio y, de los 6 que en el pre-test mostraron un nivel medio 4 alcanzaron el más alto nivel. (Anexo 25: gráfico 3.). En la tabla 3 del anexo 25 se observa que:  $p=0,014 < 0,05$  por lo que se rechaza que los resultados en este indicador son similares en el post-test y en el pre-test, con un 95% de confiabilidad al aplicar la prueba de hipótesis de Wilcoxon.

Los avances en *adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo* son más discretos que en los descritos con anterioridad; pero hay que tener en cuenta que en este indicador en el pre-test la situación fue la más favorable de esta dimensión, por cuanto desde el inicio 6 estudiantes mostraron un nivel alto. No obstante, de los 7 que estaban en el nivel bajo en el pre-test, avanzaron al nivel medio 4 y de los 5 en el nivel medio, 1 arribó en el post-test al nivel alto (Anexo 25: gráficos 4 y 5).

También de manera inferencial se prueba la diferencia entre la situación del grupo en el pre-test y en el post-test, pues aplicando la prueba de Wilcoxon  $p=0,025 < 0,05$  (Anexo 25: Tabla 4) por lo que se rechaza la hipótesis de nulidad de igualdad con 95% de confiabilidad.

En resumen, en la *dimensión procedimental* el grupo de estudiantes mostró avances al comparar los resultados del pre-test con los del post-test. De los 10 (55,6%) estudiantes que al inicio solo demostraron nivel bajo, ya 4 arribaron al nivel medio al final; y de los 4

que estaban en el pre-test en el nivel medio, 3 alcanzaron el máximo nivel (Anexo 25: gráfico 6). En la tabla 5 se verifica que  $p=0.008<0,05$ , con 95% de confiabilidad; por lo que, aplicando la prueba de hipótesis de Wilcoxon y los análisis descriptivos realizados, se puede aseverar que el grupo avanzó. Además, esto se confirma en la tabla 6 y los gráficos múltiples 7 y 8 en el anexo 25.

### *DIMENSIÓN ACTITUDINAL*

Esta dimensión comprende, en primer lugar, el *orgullo por la cultura autóctona*. Los resultados al respecto, luego de la aplicación de la encuesta (Anexo 22), demostraron un progreso moderado como se refleja en la comparación del 44.4% por ciento de estudiantes ubicados en el nivel alto en el post-test con relación al 22.2% en el pre-test, mientras en el nivel bajo se apreció un descenso del 22.2% al 11.1%. En este indicador, 2 estudiantes pasaron del nivel bajo inicial al medio y 3 que estaban en el nivel medio, arribaron al alto (Anexo 26: Gráfico 1). En la tabla 1 en el anexo 26 se observa que  $p=0,025<0.05$ , por lo que se rechaza que los resultados en este indicador en el post-test son similares a los del pre-test, con un 95% de confiabilidad al aplicar la prueba de hipótesis de Wilcoxon.

En cuanto al respeto por la diversidad cultural, el avance del grupo es evidente al final con respecto a los resultados iniciales. Mientras el nivel alto al inicio solo fue alcanzado por el 38,9%, el grupo logró al final que el 61,1% mostrara este nivel. Además, uno de los estudiantes que al inicio mostró un nivel bajo, alcanzó al final el nivel medio (Anexo 26: gráfico 2). Inferencialmente, también se prueba que hay diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en cuanto al respeto por la diversidad cultural, en tanto al aplicar la prueba de Wilcoxon,  $p=0.025< 0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis de igualdad con un 5% de nivel de significación (Anexo 26: tabla 2).

En cuanto a la *responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado* se evidencia un avance discreto; lo cual es lógico si se tiene en cuenta que en este indicador fue donde se obtuvieron los mejores resultados en el pre-test, donde ya el 44,4% (8) tenía un nivel alto. El único cambio que se produjo fue de 3 estudiantes que al inicio estaban en el nivel medio y pasaron al nivel alto al final (Anexo 26: gráfico 3). Es por ello que, inferencialmente, no es significativa la diferencia entre los resultados del pre-test y el post-test. Nótese que en la tabla 3 del anexo 26,

$p=0,83$  que es mayor que  $\alpha=0,05$ , por lo que con un 95% de confiabilidad no se puede rechazar la hipótesis de igualdad de la situación inicial con la final.

En resumen en la dimensión actitudinal también se evidencian avances. Un estudiante pasó del nivel bajo al medio y 4 que al inicio estaban en el nivel medio, pasaron al final al máximo nivel (Anexo 26: gráfico 4). En la tabla 4 del anexo 26 se observa que:  $p=0,025<0.05$  por lo que se rechaza que los resultados de esta dimensión en el post-test son similares a los del pre-test, con un 95% de confiabilidad al aplicar la prueba de hipótesis de Wilcoxon. Es muestra elocuente del avance, lo que se aprecia en la tabla 5 y el gráfico múltiple 5, donde se puede observar el aumento del nivel alto en cada indicador y en el resumen de la dimensión. También se aprecia la disminución de los niveles medios y bajos, con la única excepción del último indicador, donde los 5 que al inicio estaban en el nivel bajo permanecieron en el nivel al final.

#### *DIMENSIÓN MOTIVACIONAL*

En esta dimensión es donde el grupo de estudiantes tuvo un mayor avance al comparar los resultados del pre-test con los del post-test. En el gráfico 1 del anexo 27 se refleja que, en la *motivación por resultar apropiado durante la comunicación*, 16 estudiantes que al inicio estaban en el nivel medio en el post-test demostraron un nivel alto. Nótese que entonces, tanto la moda como el máximo y los percentiles de orden 25, 50 y 75 pasan de 2 a 3, es decir de nivel medio a alto (Anexo 27: tabla 1). En la tabla 2 se verifica que  $p=0.000<0.05$ , con 95% de confiabilidad; por lo que, aplicando la prueba de hipótesis de Wilcoxon y los análisis descriptivos realizados, se puede aseverar que el grupo avanzó.

En cuanto a la *motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa* se verifica que hubo avances, aunque este indicador es el que reporta la mejoría más discreta dentro de la dimensión. De los 8 estudiantes que al inicio estaban en el nivel bajo, 3 pasaron al final al nivel medio; y de los 10 que estaban en el nivel medio en el pre-test, 6 demostraron un nivel alto al final (Anexo 27: gráfico 2). Muestra elocuente del avance del grupo es el gráfico de caja y pivotes (Gráfico 3), donde la primera caja, que corresponde a los resultados en el pre-test, está concentrada entre el nivel bajo y el medio y la caja de los resultados del post-test ya refleja que el máximo y el percentil de orden 75 pasaron de 2 a 3 (del nivel medio al alto).

Inferencialmente, se prueba que hay diferencias significativas en el grupo de estudiantes entre el pre-test y el post-test en cuanto a la motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa, por cuanto al aplicar la prueba de Wilcoxon  $p=0,003$ , que es menor que  $\alpha=0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis de igualdad con un 5% de nivel de significación (Anexo 27: tabla 23).

El avance del grupo al final con respecto a los resultados del diagnóstico inicial en cuanto a la *motivación por constituir para los futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa*, es evidente. Si bien en el inicio ningún estudiante se ubicó en el nivel alto, se logró que el 55,6% (10) mostrara al final este nivel. Además, de los 8 estudiantes en el nivel bajo en el pre-test 6 pasan al nivel medio y 1 al nivel alto y de los 10 en el nivel medio, 9 pasan al nivel alto. Solo permanecieron en el nivel inicial un estudiante en el nivel bajo y otro en el nivel medio (Anexo 27: gráfico 4). En la tabla 4 se observa que el percentil de orden 25 pasa del valor 1 a 2 y que la moda y el resto de los percentiles calculados pasan de 2 a 3, es decir de nivel medio al alto.

También de manera inferencial se prueba la diferencia entre la situación del grupo en el pre-test y en el post-test, pues aplicando la prueba de Wilcoxon  $p=0,000<0,05$  (Anexo 27: Tabla 5), por lo que se rechaza la hipótesis de nulidad de igualdad.

En resumen se prueba el avance del grupo en la dimensión motivacional. De ningún estudiante en el nivel alto al inicio, el grupo logró que 10 mostraran al final este nivel. Además, de los 7 estudiantes en el nivel bajo en el pre-test, 4 pasan al nivel medio y 1 al nivel alto; y de los 11 en el nivel medio, 9 pasan al nivel alto. Solo permanecieron en el nivel inicial dos estudiantes en el bajo y dos en el medio (Anexo 27: Gráfico 5). Asimismo, en la tabla 6 se observa que el percentil de orden 25 pasa del valor 1 a 2 y que la moda, el máximo y el resto de los percentiles calculados pasan de 2 a 3, es decir, de nivel medio a alto. Además, en la tabla 27 se verifica que  $p=0.000<0.05$ , con 95% de confiabilidad; por lo que, se puede aseverar que el grupo avanzó en la dimensión motivacional. Muestra evidente del avance se refleja en la tabla 8 y el gráfico múltiple 6 del anexo 27, donde se observa que el nivel alto siempre es superior y los otros dos niveles siempre disminuyen al comparar los resultados del pre-test con los del post-test.

### **VARIABLE DEPENDIENTE**

En la evaluación general de la competencia sociocultural en lengua inglesa, el grupo pasó de contar al inicio con 11 estudiantes en el nivel bajo (61,1%) a solamente 6 (33,3%) en la medición final. Igualmente, de 5 estudiantes (27,8%) ubicados en el nivel medio inicial, solo 2 permanecieron en este nivel (11,1%); y de 2 estudiantes en el nivel alto en el pre-test (11,1%), al final 10 alcanzaron este máximo nivel (55,6%) (Anexo 28: tabla 1 y gráficos 1 y 2). Se corrobora este avance a partir del cálculo de las características numéricas, en tanto la moda y los percentiles de orden 50 y 75 al inicio toman el valor 1 y al final 3, es decir, pasan del nivel bajo al nivel alto (Anexo 28: tabla 2). Finalmente, de manera inferencial, se prueba que hay diferencias significativas en el grupo de estudiantes entre la situación del pre-test y la del post-test en cuanto al desarrollo de la competencia sociocultural; pues al aplicar la prueba de Wilcoxon,  $p=0,004$  que es menor que  $\alpha=0.05$ , por lo que se rechaza la hipótesis de igualdad con un 5% de nivel de significación (Anexo 28: tabla 3). Ha quedado probado así, que el modelo propuesto ha propiciado niveles de desarrollo más altos en cuanto a la competencia sociocultural en lengua inglesa en el grupo de estudiantes.

### **Conclusiones parciales del capítulo**

Los expertos consultados valoran el modelo didáctico propuesto como muy adecuado. Además, la aplicación del pre-experimento pedagógico evidenció la efectividad del modelo en la práctica, en tanto se constataron avances en la variable dependiente, especialmente en las dimensiones cognitiva y motivacional. En menor proporción, pero también significativos, se constataron avances en las dimensiones procedimental y actitudinal.

## **CONCLUSIONES**

1. El proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras se sustenta teórica y metodológicamente en una concepción de cultura que comprende toda la creación del género humano tanto desde el punto de vista espiritual como material; una concepción de competencia como configuración psicológica que integra contenidos cognitivo-instrumentales y afectivo-motivacionales del individuo en estrecha unidad funcional; la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador; y los lineamientos metodológicos del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras.
2. El diagnóstico de necesidades permitió concluir que existe necesidad de desarrollar la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras, a través de la disciplina PILI, pues se constataron insuficiencias tanto en la concepción como en el proceso de desarrollo de esta competencia y, consecuentemente, en el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en ella. Esto se evidenció en la siguientes regularidades:
  - El programa de la disciplina PILI no refleja una concepción coherente del desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa
  - Los libros de texto de la disciplina presentan carencias notables para sustentar este proceso de desarrollo
  - En la clase de PILI, la mayoría de los componentes de la competencia sociocultural son pobremente tratados, mientras los restantes componentes reciben tratamiento, pero aún insuficiente.
  - La mayoría de los estudiantes muestran un bajo nivel de desarrollo de competencia sociocultural en la lengua inglesa, en tanto sus conocimientos sobre la sociedad y la cultura de los pueblos anglófonos son pobres y presentan insuficientemente desarrolladas las habilidades de identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal; de valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad; y de adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la

comunicación en la lengua inglesa a las exigencias del contexto sociocultural concreto del acto comunicativo. También se aprecian insuficientes manifestaciones de orgullo por la cultura autóctona, de respeto por la diversidad cultural en sentido general, de responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos y de motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa.

3. El modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras a través de la disciplina PILI presenta una composición estructural y funcional que refleja los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en interrelación y unidad particularizados para este proceso de desarrollo, interactuando con la disciplina PILI en forma de módulos socioculturales.
4. Los expertos consultados valoran el modelo didáctico propuesto como muy adecuado.
5. La aplicación del pre-experimento pedagógico evidenció la efectividad del modelo didáctico propuesto en la práctica, en tanto se constataron avances en el nivel de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante, especialmente en las dimensiones cognitiva y motivacional. En menor medida, pero también se constataron avances en las dimensiones procedimental y actitudinal.

## **RECOMENDACIONES**

1. Integrar el modelo didáctico del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural del estudiante de Lenguas Extranjeras al sistema didáctico de la disciplina PILI en el Plan de Estudio D.
2. Ampliar el folleto *Sociocultural Panorama of the English-Speaking Countries* adicionando países no incluidos en el folleto actual, de manera que proyecte un mayor nivel de diversidad cultural y aumente su representatividad de las diferentes áreas geográficas.
3. Extender la aplicación del modelo didáctico a la disciplina Práctica Integral de la Lengua Francesa, para propiciar el desarrollo de una competencia sociocultural también en la segunda lengua en que se especializan los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación.
4. Elaborar folletos socioculturales sobre países de habla francesa para fungir como material de apoyo a la aplicación del modelo didáctico en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Francesa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, J., J. O'CONNOR y H. GILES: "Identity and Intergroup Communication", en W. B. Gudykunst y B. Mody, (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, pp. 225-240, Sage Publications, California, 2002.
- ADASKOU, K.; D. BRITTEN y B. FAHSI: "Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco", *ELT Journal*, 30(2): 3-10, Oxford University Press, 1990.
- ADDINE FERNÁNDEZ, F. y OTROS: "Principios para la dirección de proceso pedagógico", en G. García Batista, comp., *Compendio de pedagogía*, pp. 80-101, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Didáctica: teoría y práctica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2007.
- AGÜERO CONTRERAS, F.: "Impacto Sociocultural-educativo de la globalización", *Cuba Socialista* (Revista digital) Mayo 2004. En línea, disponible en <http://www.cubasocialista.cu/texto/cmii/cmii01.htm>. Consultado el 16 de enero de 2009.
- AGUIRRE RAYA, D. A.: "Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional", *Educ Med Sup* 2005, 19(3). La Habana: Facultad de Ciencias Médicas Finlay-Albarrán. En línea, disponible en [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19\\_3\\_05/ems04305.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_3_05/ems04305.pdf). Consultado el 25 de marzo de 2008.
- ALPTEKIN, C.: "Target-language Culture in EFL Materials", *ELT Journal*, 47(2): 136-143, Oxford University Press, 1993.
- ALPTEKIN, C. y M. ALPTEKIN: "The Question of Culture: EFL Teaching in Non-English-speaking Countries", *ELT Journal*, 38(1): 14-20, Oxford University Press, 1984.
- ÁLVAREZ CÉSPEDES, I. E.: *La Gramática Inglesa en la Licenciatura en educación, especialidad Lenguas Extranjeras: un sistema de guías formativas para el tratamiento del componente sociolingüístico*. Tesis en opción de título académico de Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo, UCP "Félix Varela Morales", Santa Clara, 2006.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M.: *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*, Editorial E. N. P. M. S, La Habana, 1988.

- \_\_\_\_\_. *La universidad como institución social* (formato digital), Santiago de Cuba, 1995.
- \_\_\_\_\_.: *Hacia una escuela de excelencia*, Editorial Academia, La Habana, 1996.
- \_\_\_\_\_.: Curso 20 de Pedagogía 1997. La Universidad, sus procesos y leyes, Editado por IPLAC, La Habana, 1997.
- \_\_\_\_\_.: *El diseño curricular* (formato digital), Cochabamba, 1999.
- \_\_\_\_\_.: *La escuela en la vida: Didáctica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana: 1999.
- \_\_\_\_\_.: *La Pedagogía como ciencia: epistemología de la educación* (formato digital), La Habana, 1999.
- AMBADIANG OMENGELE, T. e I. GARCÍA PAREJO: “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18 (2): 61-92, Madrid, 2006.
- ANTICH DE LEÓN, R. y OTROS: *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
- ARMAS RAMÍREZ, N. DE y OTROS: Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. Curso 85 Pedagogía 2003, La Habana, 2003.
- ARZAKANIÁN, C. G. y A. I. ARNOLDOV: *Problemas filosóficos de la cultura*, Editorial Progreso, Moscú, 1968.
- ÁVILA GÓMEZ, R.: “Dimensiones de la competencia comunicativa”. Presentación en formato *Power Point*. En línea, disponible en <http://www.slideshare.net/raulavilagomez/dimensiones-de-la-competencia-comunicativa-presentation>. Consultado el 18 de enero de 2010.
- BARNETT, G. A. y M. LEE: “Issues in Intercultural Communication Research”, en W. B. Gudykunst y B. Mody (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, pp. 275- 281, Sage Publications, California, 2002.
- BENEDICT, R.: “El hombre y la cultura”. En línea, disponible en [www.geocities.com/gabylago99/benedict.html](http://www.geocities.com/gabylago99/benedict.html). Consultado el 14 de mayo de 2008.

- BLANCO, J.A.: *Tercer Milenio: Una visión alternativa de la Postmodernidad*, Centro Félix Varela Morales, La Habana, 1994.
- BRIGHAM YOUNG UNIVERSITY. *Culturgrams*, Center for International Studies of Utah, Provo, 1994.
- BROWN, G.: "Cultural Values: the Interpretation of Discourse", *ELT Journal*, 44 (1): 11-17, Oxford University Press, 1990.
- BROWN, H. D.: *Principles of Language Learning and Teaching*, 4ta. ed., Addison Wesley Longman, New York, 2000.
- BRUMFIT, C. J.: *Problems and Principles in English Teaching*, Pergamon Press, Oxford, 1980.
- BYRAM, M. y M. FLEMING: *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- BYRAM, M. y C. MORGAN: "Foreign language education and cultural studies", *Language, Culture and Curriculum*, 1(1): 15-31, 1988. En línea, disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908318809525025>
- BUTTJES D. Y BYRAM M. (eds.): *Mediating Languages and Cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*, Multilingual Matters LTD, Clevedon-Bristol, 1991.
- BYRAM, M. y G. ZÁRATE. "La competencia socio-cultural en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras". Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Digitalizado por Red Académica. En línea, disponible en [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09\\_12trad.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_12trad.pdf). Consultado el 14 de mayo de 2008.
- BYRNE, D.: *Teaching Oral English*, Combinado Poligráfico de Guantánamo, Guantánamo, 1989.
- CAMACHO DELGADO, A. A.: *La enseñanza comunicativa del inglés en las transformaciones de la secundaria básica: un Modelo Teórico-Curricular para su perfeccionamiento en el territorio*. Tesis en Opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP "Félix Varela Morales", Santa Clara, 2002.
- CAMACHO DELGADO, A. A. y OTROS: *Diagnóstico de necesidades para la elaboración de propuestas para la dirección del proceso de desarrollo de la competencia*

*didáctica en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras, en la UCP "Félix Varela Morales".* Resultado de Investigación, UCP "Félix Varela Morales", Santa Clara, 2010.

CAMPOS CARDOSO, L. M.: *Sistema de actividades didácticas para el desarrollo de la competencia sociocultural en idioma inglés en los estudiantes de la licenciatura en turismo.* Tesis en Opción al Título Académico de Máster, Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas, Santa Clara, 2011.

CANALE, M. y M. SWAIN: "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47, Oxford, 1980.

CANALE, M.: "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. Richard y R. Smith (eds.), *Language and Communication*, pp. 2-27, Longman, London, 1983.

CÁNOVAS, L.: *Informe Nacional Educación para Todos: Evaluación en el año 2000*, EFA, La Habana, 2000.

CARROLL, J.: *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Wiley, Nueva York, 1973.

CASTELLANOS SIMONS, B. y OTROS: *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.

CASTELLANOS SIMONS, D.: *Aprender y enseñar*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

\_\_\_\_\_ : *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

\_\_\_\_\_ : "Vivimos aprendiendo", en G. García Batista y otros, *Temas de Introducción a la Formación Pedagógica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

\_\_\_\_\_ : *Aprender y enseñar en la escuela*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.

CASTELLANOS SIMONS, D. y OTROS: *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.

CASTILLO MERCADO A.: *El sobresaliente y la competencia comunicativa*, Proyecto CAS, Colombia, 2001.

CASTRO RUZ, F.: Discurso pronunciado en la Clausura del XII CLAE, *Granma*, La Habana, 4 de abril de 2000.

\_\_\_\_\_ : Discurso pronunciado en el III Pleno Ampliado de la UPEC, *Granma*, La Habana, 17 de julio de 2000.

\_\_\_\_\_ : "Por una Cultura de la Naturaleza", *Granma Internacional*, La Habana, 28 de octubre de 2004.

CELCE-MURCIA, M.: "On the Need for Discourse Analysis in Curriculum Development", en P. Hashemipour, R. Maldonado y M. Van Naerssen, *Studies in Language Learning and Spanish Linguistics*, pp. 200-213, McGraw-Hill, San Francisco, 1995.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. y TURRELL, S. "A pedagogically motivated model with content specifications", *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35, 1995.

CEREZAL MEZQUITA, J. y J. FIALLO RODRÍGUEZ: *¿Cómo investigar en Pedagogía?*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

COLECTIVO DE AUTORES: *Pedagogía*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.

\_\_\_\_\_. *El planeamiento curricular en la enseñanza superior*, Universidad de la Habana CEPES, La Habana, 1992.

\_\_\_\_\_ : *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Universidad de la Habana CEPES, La Habana, 1999.

\_\_\_\_\_ : *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Los paradigmas*, Instituto de Comunicación Educativa, Ciudad México, [2000].

\_\_\_\_\_ : *Fundamentos de la Investigación educativa*. Maestría en Ciencias de la Educación. CD II, Pueblo y Educación, La Habana, 2005.

CONDON, J. C.: *An introduction to Intercultural Communication*, Prentice Hall College Division, New Jersey, 1985.

CONGRESO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA 2011. *Publicaciones resultantes*, MINED, La Habana, 2011.

COOK, G.: *Discourse*, Oxford University Press, Oxford, 1989.

CRESPO BORGES, T.: *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*, Editorial San Marcos, Lima, 2007.

\_\_\_\_\_ : *Métodos de la prospectiva en la investigación pedagógica*, Educación Cubana, La Habana, 2009.

- CRUELLES HERNÁNDEZ, M. D.: “El desarrollo de una cultura general integral y la formación de valores. Las efemérides: una alternativa metodológica”, en A. M. González Soca y C. Reinoso Cápiro, *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*, pp. 229- 236, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- CUBA, COMITÉ CENTRAL DEL PCC: *Programa director para el reforzamiento de valores fundamentales en la sociedad cubana actual*, [s.n.], La Habana, 2006.
- CULLEN, B. y K. SATO: “Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom”, *The Internet TESL Journal*, 6(12), 2000. En línea, disponible en <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>. Consultado 30 de mayo de 2007.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J.: *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. y OTROS: *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- CHIRINO RAMOS, M. V.: *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, I.S.P. E. J. Varona, La Habana, 2002.
- CHOMSKY, A. N.: *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965.
- CHRISTIE, F.: *Language Education*, Oxford University Press, Oxford, 1990.
- DAMEN, L.: *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Addison-Wesley Publishing Company, Boston, 1987.
- DELORS, J.: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Ediciones UNESCO, Santillana, 1997.
- DENIS VALLE, M.: *Cuba- Por más cultura y talentos*, Prensa Latina, La Habana, 2002.
- DÍAZ DE VILLEGAS CRUZ, J.: *La canción como vía de desarrollar la competencia comunicativa y el nivel cultural de los estudiantes en el primer año de la Licenciatura en Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras*. Tesis en opción de título académico de Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo, UCP “Félix Varela Morales”, Santa Clara, 2006.

- DÍAZ ORTEGA, H.: "El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica", *Aldadis.net. La revista de educación*, 9, 2006. En línea, disponible en <http://www.aldadis.net/revista9/documentos/02.pdf>.
- DICCIONARIO REFERENCE: "Sociedad". En línea, disponible en [www.reference.com](http://www.reference.com). Consultado el 14 de abril de 2009.
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE de ELE: "Competencia comunicativa". En línea, disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm). Consultado el 23 de marzo de 2009.
- DURANTI, A.: "Theories of Culture", *Linguistic Anthropology*, pp. 23-50, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.
- ELLIS, G.: "How Culturally Appropriate is the Communicative Approach?", *ELT Journal*, 50 (3): 213-218, Oxford University Press, 1996.
- ENCICLOPEDIA BRITANNICA: En línea, disponible en <http://www.britannica.com>
- ENCICLOPEDIA CUBANA *ECURED*: En línea, disponible en [http://www.ecured.cu/index.php/EcuRed: Enciclopedia\\_cubana](http://www.ecured.cu/index.php/EcuRed: Enciclopedia_cubana)
- ENCICLOPEDIA *ENCARTA*: Biblioteca de Consulta, Microsoft corporation, 2010.
- ENCICLOPEDIA LIBRE "WIKIPEDIA": En línea, disponible en <http://en.wikipedia.org>, 2010
- ENCICLOPEDIA *WOODLANDS JUNIOR*: En línea, disponible en <http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk> com.
- ENGELHARDT H. y OTROS: *Fundamentos metodológicos de la práctica Integral de la Lengua Extranjera en las Escuelas de Idiomas de la Educación de Adultos*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1980.
- ENRÍQUEZ, I. y OTROS: Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, 2003.
- FABELO CORZO, J. R.: *Los valores y sus desafíos actuales*, Editorial José Martí, La Habana, 2003.
- FAIRCLOUTH, N.: *Critical Language Awareness*, Longman, New York, 1992.
- FANTINI A. E.: "An Expanded Goal for Language Education: Developing Intercultural Communicative Competence", en M. L. Tickoo, ed., *Language and Culture in*

- Multilingual Societies: Viewpoints and Visions*, SEAMEO Regional Language Center, Singapore, 1995.
- FINOCCHIARO, M. y C. J. BRUMFIT: *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*, Oxford University Press, Oxford, 1983.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. M. y OTROS: *Comunicación educativa*, Centro de Estudios Educativos (CEE) de la UCP “Enrique J. Varona”, La Habana, 2000.
- FORNEIRO RODRÍGUEZ R. y OTROS: *La educación superior pedagógica. Retos para la formación de educadores*. Curso 8 Congreso de Pedagogía 2009, Sello Editor Educación Cubana, La Habana, 2009.
- FUXÁ LAVASTIDA, M. M.: *Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria*, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad “Hermanos Saíz”, Pinar del Río, 2004.
- GARCÍA BATISTA, G., comp.: *Compendio de Pedagogía*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
- GARCÍA BATISTA, G. y OTROS: “La función docente metodológica del maestro desde la perspectiva de su profesionalidad”, en *Profesionalidad y Práctica Pedagógica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
- GARCIA OTERO, J.: *Didáctica: Temas complementarios* (formato digital), UCP “Enrique J. Varona”, La Habana, 1998.
- GEORGE, H. V.: “Unhappy Professionalism”, *World Language English*, 1(1): 9-14, 1981.
- GONZÁLEZ ABREU J. L.: *La generalización como proceso del pensamiento en estudiantes de ciencias pedagógicas: Un modelo didáctico para su desarrollo*. Tesis en opción al título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santa Clara, UCP “Félix Varela Morales”, 2001.
- GONZÁLEZ DÁVILA, A.: “Cultura y ciencia en la escuela”, *Correo del Maestro*, 4 (42): 37-40, 1999.
- GONZÁLEZ MAURA V. y OTROS: *Psicología para educadores*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.
- GONZÁLEZ REY, F.: *Comunicación, personalidad y desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.

- GONZÁLEZ SERRA, D.: *Teoría de la motivación y práctica profesional*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
- GONZÁLEZ SOCA A. M. y C. REINOSO CAPIO: *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- GUADARRAMA GONZÁLEZ, P.: Humanismo y autenticidad cultural en el pensamiento latinoamericano. En línea, disponible en [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/guadarramapg/guadarramapg00005.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/guadarramapg/guadarramapg00005.pdf). Consultado el 15 de octubre de 2010.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, D. S.: "Del arte gramatical a la competencia comunicativa". Madrid: Real Academia Española, 2008. En línea, disponible en [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/%28voanexos%29/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/%28voanexos%29/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf). Consultado el 24 de octubre de 2010.
- HALLIDAY, F.: "Culture and International Relations", en M. Ebata y B. Neufeld (eds.), *Confronting the Political in International Relations*, pp. 47-71, Macmillan, Basingstoke, 2000.
- HAMMERLY, H.: *An Integrated Theory of Language Teaching and its Practical Consequences*, Second Language Publications, Blaine, Washington, 1985.
- HAMMER, M. R.: "Intercultural Communication Competence", en M. K. Asante y W. B. Gudykunst, (eds.), *Handbook of international and Intercultural Communication*, pp. 207-224, Sage Publications, Londres, 1989.
- HARRIS, M.: *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.
- HARRIS, P. R. y R. T. MORAN: *Managing Cultural Differences*, Gulf Publishing Co., Houston, 1979.
- HART DÁVALOS, A.: "Cultura general integral", *Granma Internacional*, La Habana, 29 de diciembre de 2003. En línea, disponible en <http://www.cubarte.cult.cu/periodico/print/articulo/10947.html>.
- HENLY, E.: *Focus on American Culture*, Regents/Prentice Hall, New Jersey, 1993.
- HINKEL, E.: *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.
- HORRUITINER SILVA, P.: *La Universidad Cubana: el modelo de formación*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005

- HOWATT, A. P.: "Five hundred years of English language teaching", *ELTJournal*, 37 (3): 262-265, Oxford University Press, Oxford, 1983.
- HUTCHINSON, T. y A. WATERS: *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- HYDE, M.: "The Teaching of English in Morocco: the Place of Culture", *ELTJournal*, 48 (4): 295-305, Oxford University Press, 1994.
- HYMES, D. H.: *On Communicative Competence*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 1972.
- IBARRA MARTÍN, F. y OTROS: *Metodología de la Investigación Social*, Editorial "Félix Varela Morales", La Habana, 2001.
- ICCP: *Selección de temas psico-pedagógicos*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- IOVCNUK M.T. y OTROS: *Historia de la Filosofía*, Editorial Progreso, Moscú, 1978.
- JIMÉNEZ BENÍTEZ, J. R.: "Las competencias básicas y la competencia comunicativa". Presentación en formato *Power Point*. En línea, disponible en <http://www.slideshare.net/guest448765/competencias-basicas-y-competencias-comunicativas>. Consultado el 3 de abril de 2010.
- KITAO, K.: "Teaching Culture in Foreign Language", *Doshisha Studies in English*, Manuscript for Nos. 52 y 53, 2000.
- KLAUS, P.: *How Can We Address Culture in the Foreign Language Classroom?*, Indiana University, Bloomington, 1992.
- KLIMBERG, L.: *Introducción a la Didáctica General*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1978.
- KLOSKOWSKA, A.: "El concepto de cultura en Carlos Marx". *Cultura, Ideología y Sociedad* (Antología), Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1975.
- KLUCKHOHN, C.: *Mirror for Man*, McGraw-Hill, Nueva York, 1944.
- KOPNIN P. V.: *Lógica Dialéctica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1983.
- KRAMSCH, C.: *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1999.
- LABARRERE REYES G. y G. VALDIVIA PAIROL: *Pedagogía*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.

- LADO, R.: *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1957.
- LAFAYETTE, R. C.: *The Cultural Revolution in Foreign Language Teaching- A Guide for Building the Modern Curriculum*, National Textbook, Skokie, 1975.
- LANUEZ BAYOLO, M. y E. FERNÁNDEZ RIVERO: *Material Docente Básico del Curso Fundamentos de Metodología de la Investigación Educativa*, IPLAC, La Habana, 2000.
- LARSON, D. y W. SMALLEY: *Becoming bilingual. A guide to language learning*, Practical Anthropology, New Canaan, 1972.
- LEBLANC R.: *National Core French Study. A Synthesis*, Canadian Association of Second Language Teachers, Ottawa, 1990.
- LEE MCKAY, S., y N. H. HORNBERGER: *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- LEONTIEV A. N.: "Sobre la formación de las capacidades", en *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
- LESSARD-CLOUSTON, M.: "Towards an Understanding of Culture in L2-FL Education", *The Internet TESL Journal*, III (5), 1997. Disponible en <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Culture.html>.
- LOMBANA RODRÍGUEZ R. M.: *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la escuela de instructores de arte*. Tesis en Opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP "Félix Varela Morales", Santa Clara, 2005.
- MAÑALICH SUÁREZ R. y OTROS: *Selección de textos. Didáctica de las Humanidades*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- MARIMÓN CARRAZANA, J. A.: Aproximación al estudio del modelo como resultado científico (formato digital), CECIP de UCP "Félix Varela Morales", Santa Clara, 2005.
- MARTÍNEZ LLANTADA, M. y OTROS: *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- MARTÍNEZ MENDOZA F.: *El proyecto curricular*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

- MARTÍNEZ PASAMAR, C.: “El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual”, ILCE - Universidad de Navarra, 2005. En línea, disponible en Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0458.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0458.pdf). Consultado el 18 abril 2009.
- MCKAY S. L. y N. H. HORNBERGER (eds.): *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- MCMILLAN, J. H., y S. SCHUMACHER: *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. (formato digital), 2005.
- MEDINA BETANCOURT, A. R.: “La competencia comunicativa en lenguas extranjeras desde una perspectiva configuracional”. En línea, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos19/competencia-comunicativa/competencia.shtml>. Consultado el 30 de octubre de 2008.
- \_\_\_\_\_ : “La competencia metodológica del profesor de lenguas extranjeras desde un enfoque configuracional”. En línea, disponible en [http://revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=34&Itemid=41](http://revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=41). Consultado el 11 de enero de 2009.
- MEDINA DÍAZ, M. R.: *Guías de estudio de Historia de la Cultura de los Países de Habla Inglesa* (formato digital) UCP “Félix Varela Morales”, Santa Clara, 2005.
- MELONI, C.: *Teaching Culture in the ESL-EFL Classroom*, American Institute for Contemporary German Studies, Washington, 2001.
- MEYER M.: *Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners*, en D. Buttjes y M. Byram, (eds.), *Mediating Languages and Cultures*, pp. 136-158, Multilingual Matters Ltd., Londres, 1991.
- MEZHÚIEV, V.: *La cultura y la historia*, Editorial Progreso, Moscú, 1977.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Plan de Estudio C Licenciatura en Educación. Carrera: Lengua Inglesa*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1990.
- \_\_\_\_\_ : *Plan de Estudio D de Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras (Inglés con Segunda Lengua)*, (en formato digital), La Habana, 2010.
- MIRANDA, T. y OTROS: *Modelo del profesional de la educación. Resultado de Investigación*, CEE de UCP Enrique J. Varona, La Habana, 2000.

MORALES AGÜERO, J.: "Cultura y Masificación", Edición digital de CMLL Radio Victoria. En línea, disponible en <http://www.tiempo21.icrt.cu>. Consultado el 14 de abril de 2009.

MORALES CALVO, A.: *El desarrollo de la competencia sociocultural de los recursos humanos del turismo en cursos de inglés de la Escuela de Hotelería y Turismo en Cienfuegos*. Tesis de maestría en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo, Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, 2001.

MORALES CALVO, A. y OTROS: Elaboración y eficiencia de una metodología para la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa de la Licenciatura en Educación, CRD, primer año. Informe final de investigación, UCP "Félix Varela Morales", Santa Clara, 1989.

MORA LORENZO, C. M.: *Los Proverbios en Inglés; una propuesta para trabajar el componente sociocultural de la comunicación*. Tesis en opción de título académico de Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo, UCP "Félix Varela Morales", Santa Clara, 2006.

MORROW, K.: *Communication in the Classroom. Application and Methods for a Communicative Approach*, Longman, Londres, 1981.

NAIMAN, N.: "Communicative Language Teaching", Conferencia desarrollada en ISP "Félix Varela Morales", 1988.

NAVARRO, D.: *Cultura, Ideología y Sociedad*, Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1983.

NOCEDO DE LEÓN, I. y E. ABREU GUERRA: *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica (Segunda Parte)*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

NOCEDO DE LEÓN, I. y OTROS: *Metodología de la investigación educacional (segunda parte)*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.

NUNAN, D. (ed.): *Syllabus Design*. Oxford University Press, Oxford, 1991.

\_\_\_\_\_: *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

\_\_\_\_\_: *The Learner-Centered Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

- \_\_\_\_\_: *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- OJALVO MITRANY, V. y OTROS: La comunicación educativa (formato digital), Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de la Habana, La Habana, [2003].
- OMAGGIO, A. C.: *Teaching Language in Context*, Heinle and Heinle Publishers, Boston, 1986.
- ORTIZ TORRES, E.: Concepciones teóricas y metodológicas sobre aprendizaje. En línea, disponible en <http://ftp.vcl.rimed.cu/libros/lt%20pedagogia/Concepciones%20teoricas%20y%20metodologicas%20sobre%20el%20aprendizaje/>. Consultado el 23 de diciembre de 2009.
- ORTIZ TORRES, E. C. y M. A. MARIÑO SÁNCHEZ: Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior (formato digital), Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Holguín, Holguín, [s. f.].
- PARRA RODRÍGUEZ, J. F.: “La Competencia Comunicativa Profesional Pedagógica: Una aproximación al estudio de su definición”, 2007. En línea, disponible en [http://www.libreriapedagogica.com/bulletins/bulleti18/la\\_competencia\\_comunicativa\\_prof8.htm](http://www.libreriapedagogica.com/bulletins/bulleti18/la_competencia_comunicativa_prof8.htm). Consultado el 13 de julio de 2010.
- PARRA VIGO, I. B.: *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP “Enrique José Varona”, La Habana, 2002.
- PAZ GÁLVEZ, E. DE LA: *Programa modular para el desarrollo de la competencia cultural profesional del profesor en formación de 1er año de Lenguas Extranjeras desde la Práctica Integral de la Lengua Inglesa*. Tesis en opción al Título Académico de Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo, UCP “Félix Varela Morales”, Santa Clara, 2006.
- \_\_\_\_\_: “Teaching the Cultural Aspect of Language to EFL Student Teachers”, *Approach: A Journal of English Language Teaching in Cuba*, 10: 24-31, Asociación de Lingüistas de Cuba, La Habana, 2010.

- \_\_\_\_\_ : “La competencia sociocultural en la formación inicial del profesor de Lenguas Extranjeras: Un modelo didáctico para su desarrollo”, *Revista electrónica IPLAC*, Nov-Dic 2010, disponible en <http://www.revista.iplac.rimed.cu>. Consultado el 17 de enero de 2011.
- PÁEZ SUÁREZ, C. V.: *La formación de competencias en el profesional de la educación desde una perspectiva martiana y marxista*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP “Enrique J. Varona”, La Habana, 2007.
- PECK, D.: *Teaching Culture: Beyond Language*, New Haven Teachers Institute, Yale, 2000.
- PÉREZ BELLO, T.: *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los Profesores Generales Integrales en formación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2006.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, M. A. y OTROS: “Estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia sociocultural como competencia comunicativa profesional de los estudiantes de estudios socioculturales en la universalización”, *Conocimiento, Educación y Valores*. En línea, disponible en [http://acosoescolar.es/valores/Comunicaciones/Did\\_Val/Perez\\_H\\_M-UC.pdf](http://acosoescolar.es/valores/Comunicaciones/Did_Val/Perez_H_M-UC.pdf). Consultado el 16 de abril de 2008
- PÉREZ RODRÍGUEZ, G. y OTROS: *Metodología de la investigación educativa*. (Primera parte), Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- PÉREZ SARDUY, Y.: “La formación de profesores en la política educacional cubana”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (3), 2004. Disponible en [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=profesion26a&titulo=La%20formaci%F3n%20de%20profesores%20en%20la%20Pol%EDtica%20Educativa%20cubana](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=profesion26a&titulo=La%20formaci%F3n%20de%20profesores%20en%20la%20Pol%EDtica%20Educativa%20cubana).
- PÉREZ VIÑA, V.: *Una Estrategia didáctica desarrolladora para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita en estudiantes de Primer año de la carrera de Lengua Inglesa*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río, 2006.
- PERNAS GÓMEZ, M. y OTROS: “El plan de estudio para la formación del médico general básico en Cuba: Experiencias de su aplicación”, *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 15 (1): 9-21, La Habana, 2001.

- PETERSON, E. y B. COLTRANE: "Culture in Second Language Teaching", Center for Applied Linguistics, 2003. En línea, disponible en <http://www.buenastareas.com/ensayos/Culture-In-Second-Language-teaching/176407.html>. Consultado el 12 de junio de 2010.
- PETROVSKY, A. V.: *Psicología general*, Editorial de Libros para la Educación, La Habana, 1981.
- PILLEUX, M.: "Competencia comunicativa y análisis del discurso", *Estudios Filológicos*, 36: 143-152, 2001.
- PINO CALDERÓN, J. L. DEL: "Investigación, evaluación y estimulación de la motivación hacia el aprendizaje: una propuesta desde el enfoque histórico-cultural", Curso 27, Congreso Internacional *Pedagogía 2005*, La Habana, 2005.
- PRODROMOU, L.: "English as Cultural Action", *ELT Journal*, 42 (2): 73-83, Oxford University Press, Oxford, 1988.
- \_\_\_\_\_.: "What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language Learning", *ELT Journal*, 46 (1): 30-50, Oxford University Press, Oxford, 1992.
- PULIDO DÍAZ, A. y V. M. PÉREZ VIÑAS.: "Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones", *Revista Digital Científico Pedegógica Mendive*, 2(7), 2004. En línea, disponible en <http://www.ucp.pr.rimed.cu/sitios/revistamendive/>. Consultado el 29 de enero de 2010.
- REINOSO CÁPIRO, C.: "El proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador y la comunicación interpersonal en el trabajo de colaboración", en A. M. González Soca y C. Reinoso Cápiro, *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*, pp. 178-184, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- RICHARDS, J. C.: *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- RICHARDS, J. C.: *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Longman, Londres, 1991.
- RICHARDS, J. C.; Platt, J. y Platt, H. (eds.): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Longman, Londres, 1993.
- RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

- ROBINSON, G. L.: *Crosscultural Understanding: Processes and approaches for foreign language, English as a second language, and bilingual educators*, Pergamon Press, Nueva York, 1988.
- ROBINSON, P.: (Ed). *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins Publishing Co, Philadelphia, 2002.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y OTROS: *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ediciones Algibe, Málaga, 1996.
- ROMEU ESCOBAR, A. y OTROS: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En línea, disponible en <http://mediateca.rimed.cu/media/document/416.pdf>. Consultado el 22 de octubre de 2008.
- RUBINSTEIN S. L.: “El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica”, en *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
- SALES GARRIDO, L. M.: *Programa y libros de español para contribuir a la competencia comunicativa de los estudiantes de la carrera de Pedagogía Especial*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP “Enrique José Varona”, La Habana, 2004.
- SALVADOR ÁLVARES, S. y OTROS: “La enseñanza a distancia asistida por redes de computadoras de los diseños de estudios de casos y controles”, Facultad de Estomatología, Instituto Superior de Ciencias Médicas. MEDISAN. En línea, disponible en <http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol5-2-01>. Consultado el 11 de septiembre de 2009.
- SALVADOR JIMÉNEZ, B. G.: *Diseño curricular para la disciplina estudios lingüísticos en la licenciatura en educación, especialidad lenguas extranjeras en el contexto de la universalización*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP “Félix Varela Morales”, Santa Clara, 2006
- SAMOVAR, L.; R.PORTER y N. JAIN: *Understanding intercultural communication*. Wadsworth, Belmont, 1981
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R.: *La competencia sociocultural en el aula de español I2/Ie: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid, 2008. En

línea, disponible en <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/4946/1/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf>. Consultado el 2 de febrero de 2009.

SAVIGNON, S. J.: *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*, The Center for Curriculum Development, Philadelphia, 1972.

SEELYE, H. N.: "Analysis and Teaching of the Cross-cultural Content", en E. M. Birkmaier, Ed., *Foreign Language Education: An Overview*, pp. 37-81, ACTFL Review of Foreign Language Education, 1, National Textbook Co., Lincolnwood, 1968.

\_\_\_\_\_: *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*, National Textbook, Skokie, 1974.

\_\_\_\_\_: *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*, 3ra. ed., National Textbook Company, Lincolnwood, 1993.

SEGURA SUÁREZ, M. E.: *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.

SIERRA SALCEDO R. A.: *Modelación y estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

SILVESTRE ORAMAS, M. y J. ZILVERSTEIN TORUNCHA: *Enseñanza y Aprendizaje Desarrollador*, Ediciones CEIDE (s. l.), México, 2000.

SINGER, M. R.: "Culture: a Perceptual Approach", en Bennett, M. J., *Basic Concepts of Intercultural Communication*, pp. 97-111, Intercultural Press Inc., 1998.

\_\_\_\_\_: *Perception & Identity in Intercultural Communication*, Intercultural Press Inc., 1998.

SOCORRO, M. V.: El conocimiento sociocultural en los cursos de E/LE. En línea, disponible en <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo=%2FDocumentos%2Fno%2Fcomisiones%2Flenguas-extranjeras%2Fmaria-victoria-socorro-LENG-EXT-OK.pdf>. Consultado el 10 de septiembre de 2010.

SOLER RODRÍGUEZ, G. y OTROS: *Aprendiendo el SPSS 8.0 para Windows: un material didáctico*, Libro electrónico, CENDA (1557-2003), La Habana, 2003.

SOMMER. T.: "Culture in Foreign Language Teaching", *The Canadian Modern Language Review*, 30 (4): 342-346, 1974.

SOSA HERNÁNDEZ, A. R. y OTROS: "Enseñanza de la parte estática del modelo relacional de bases de datos basada en las Nuevas Tecnologías de la Información y

las Comunicaciones”. En línea, disponible en <http://www.ucf.edu/cu/publicaciones/anuario2002/NTIC/articulo22.pdf>. Consultado el 12 de enero de 2009.

STERN, H. H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1984.

STEVICK E. W.: *Teaching and Learning Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

STEWART, S.: “Language and Culture”, *USF Language Quarterly*, 20(3): 7-10, 1982.

TANG, R.: “The Place of ‘Culture’ in the Foreign Language Classroom: A Reflection”, *Internet TESL Journal*, 5 (8), 1999. En línea, disponible en <http://iteslj.org/Articles/Tang-Culture.html>.

TEJADA J.: *Acerca de las competencias profesionales. Herramientas*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1999.

TESIS Y RESOLUCIONES del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1978.

THANASOULAS, D.: “The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom”, *Radical Pedagogy*, 2001. En línea, disponible en [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html). Consultado el 12 de enero de 2009.

TORROELLA, G.: *Aprender a convivir*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

TYLOR, E.: *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, Ed. John Murray, Londres, 1871.

VALDÉS, J. M.: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

VALERA ALFONSO, O.: *Tendencias contemporáneas del desarrollo de los modelos pedagógicos*, Bogotá, Colombia, 2000.

\_\_\_\_\_ : Las corrientes de la psicología contemporánea. Revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad. En línea, disponible en <http://biblioteca.ucn.edu.co/repositorio/Psicologia/Epistemologia-dela-psicologia/documentos/las%20corrientes%20de%20la%20psicologia%20contemporanea.pdf>. Consultado el 20 de octubre de 2010.

- VALLE LIMA, A. D.: "Modelo para la elaboración de una teoría pedagógica", *Revista electrónica del ICCP*, 1, 2009. En línea, disponible en <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/>. Consultado el 21 de febrero de 2010.
- VAN EK, J. A.: *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. I), Council of Europe, Estrasburgo, 1986.
- VAN EK, J. A. y L. G. ALEXANDER: *Threshold Level English*, Pergamon, Oxford, 1980.
- VIGOTSKY, L. S.: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1987.
- \_\_\_\_\_ : *Pensamiento y lenguaje*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
- WALLACE, M.: *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- WARD, C.; S. BOCHNER y A. FURNHAM.: "Intercultural Contact: Processes and Outcomes", en C. Ward, S. Bochner y A. Furnham, *The Psychology of Culture Shock*, pp. 19-47, Routledge, Abingdon, 2001.
- WILKINS, S. D.: *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Oxford, 1976.
- WINSKOWSKI-JACKSON, C.: "Evaluation of Culture Components in ESL Programs", en M. C. Pennington, Ed., *Building Better English Language programs: Perspectives on evaluation in ESL*, NAFSA, Washington D.C., 1991.
- ZILVERSTEIN TOURUNCHA, J. y M. SILVESTRE ORAMAS: *Una didáctica para una enseñanza y un aprendizaje desarrollador*, ICCP, La Habana, 1997.
- \_\_\_\_\_ : *Hacia una didáctica desarrolladora*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Guía de análisis de documentos

#### Documentos a analizar:

- Modelos del Profesional vigentes para los Planes de Estudio C y D
- Planes del Proceso Docente vigentes para los Planes de Estudio C y D
- Programas de las Disciplinas PILI y HCPHI vigentes para los Planes de Estudio C y D
- Libros de texto básicos para la disciplina PILI en los Planes de Estudio C y D

#### Objetivos del análisis y aspectos a considerar en cada documento:

##### *Modelo del Profesional*

Objetivo: Determinar cómo desde su concepción se evidencia la necesidad de desarrollar la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras.

- a) Presencia de objetivos generales que aluden explícita o implícitamente al desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa
- b) Presencia de modos de actuación del profesional que requieren poseer un nivel avanzado de competencia sociocultural en la lengua inglesa
- c) Presencia de cualidades del profesional que aluden a la competencia sociocultural en la lengua inglesa
- d) Presencia de funciones y tareas que demandan un nivel avanzado de competencia sociocultural en la lengua inglesa

##### *Plan del Proceso Docente*

Objetivo: Corroborar la presencia de disciplinas con potencialidades para tributar al desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante.

- a) Presencia de disciplinas cuyo nombre revele alguna relación con el estudios socioculturales de los pueblos de habla inglesa
- b) Presencia de un fondo de tiempo amplio en estas disciplinas que representa una potencialidad para contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural

##### *Programa de Disciplina*

Objetivo: Determinar si se proyecta el tratamiento de la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras

- a) El sistema de objetivos incluye alguna de las dimensiones que integran la competencia sociocultural en la lengua inglesa
- b) El sistema de contenidos incluye aspectos relacionados con alguna de las dimensiones que integran la competencia sociocultural en la lengua inglesa
- c) Se ofrecen orientaciones metodológicas para el tratamiento a la competencia sociocultural

*Libro de texto*

Objetivo: Constatar la presencia de potencialidades para el tratamiento a la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante.

- a) Presencia de textos o diálogos que aluden a algún aspecto social o cultural de algún pueblo anglófono.
- b) Presencia de ejercicios que tributan al desarrollo de alguna de las dimensiones de la competencia sociocultural.
- c) Presencia de secciones explícitamente dedicadas a abordar la cultura y la sociedad de los pueblos anglófonos.

## ANEXO 2

## Escala valorativa para la medición de la variable dependiente a partir de los indicadores

Dimensiones	Indicadores	Niveles	Criterios
<b>Cognitiva</b>	Conoce las principales costumbres de los pueblos anglófonos.	Alto	Demuestra tener conocimientos acerca del 50% o más de los siguientes aspectos: costumbres relacionadas con los saludos, la gestualidad, los hábitos alimenticios, la apariencia personal, las visitas, comidas del día, relaciones amorosas, matrimonio y familia; principales celebraciones y días festivos
		Medio	Demuestra tener conocimientos acerca de entre el 30% y el 49% de los aspectos.
		Bajo	Demuestra conocimientos en menos del 30% de los aspectos.
	Conoce cómo se estructura la sociedad.	Alto	Demuestra tener conocimientos sobre las estructuras económica, social y política de la sociedad.
		Medio	Demuestra tener conocimientos acerca de solo dos de estos aspectos o conocimiento parcial en todos ellos.
		Bajo	Demuestra tener conocimientos acerca de solo uno de estos aspectos o de ninguno.
	Conoce los principales símbolos de las naciones anglófonas.	Alto	Demuestra tener conocimientos sobre los símbolos oficiales de la nación: bandera, himno, escudo, ave nacional, árbol nacional, flor nacional; y otros símbolos no oficiales que devienen tales por su celebridad y renombre: edificaciones emblemáticas, sitios históricos o naturales, figuras de renombre.
		Medio	Demuestra tener conocimientos acerca de algunos de estos símbolos.
		Bajo	Demuestra no tener conocimientos acerca de estos símbolos.
	Conoce los principales elementos de la geografía.	Alto	Demuestra tener conocimientos sobre la localización de la nación, su ciudad capital, otras ciudades importantes, sus accidentes geográficos más conocidos globalmente.
		Medio	Demuestra tener conocimientos acerca de solo tres de estos aspectos.
		Bajo	Demuestra tener conocimientos acerca de solo dos de estos aspectos o menos.
<b>Procedimental</b>	Identifica patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y	Alto	Identifica rápida y certeramente en el hablante nativo anglófono patrones culturalmente determinados (aproximación, gestualidad, evasión de temas, tono de voz) a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal.
		Medio	Le toma tiempo identificar certeramente patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal o identifica solo algunos patrones culturales.

	extra-verbal.	Bajo	No logra identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono a partir de la observación intencionada de su comportamiento verbal y extra-verbal o identifica solo los patrones más evidentes.
	Valora críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido de lo que no lo es, sobre la base del modelo ético de su propia sociedad.	Alto	Detecta en los materiales de texto y audiovisuales mensajes implícitos y subliminarios no consecuentes con los valores promovidos en su sociedad y emite juicios críticos profundos al respecto.
		Medio	Detecta los mensajes subliminarios pero sus juicios críticos al respecto carecen de profundidad
		Bajo	No detecta los mensajes subliminarios o detecta los mensajes subliminarios pero sus juicios no son críticos o no emite juicio alguno.
	Adecua el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las exigencias del contexto sociocultural específico del acto comunicativo.	Alto	Incorpora sus conocimientos sobre la cultura del hablante anglófono a su expresión corporal, a su discurso y a su comportamiento en general cuando interactúa con este, resultando apropiado desde el punto de vista sociocultural en la comunicación.
		Medio	Incorpora sus conocimientos sobre la cultura del hablante anglófono solo a su discurso y no a su expresión corporal o a su comportamiento en general (o viceversa), resultando solo medianamente apropiado desde el punto de vista sociocultural en la comunicación.
		Bajo	No adecua su expresión corporal, su discurso, ni su comportamiento en general a las exigencias del contexto, resultando inapropiado desde el punto de vista sociocultural en la comunicación.
<b>Actitudinal</b>	Muestra orgullo por la cultura autóctona.	Alto	Toma posición siempre a favor de los valores culturales nacionales cuando se les contraponen a los foráneos. Manifiesta orgullo por lo autóctono.
		Medio	Toma posición mayoritariamente a favor de los valores culturales nacionales cuando se les contraponen a los foráneos. Manifiesta orgullo por gran parte de lo autóctono.
		Bajo	Pondera los valores culturales foráneos en detrimento de los nacionales. No se enorgullece de su cultura autóctona o de muy pocos elementos de esta.
	Muestra respeto por la diversidad cultural.	Alto	Muestra respeto por los rasgos culturales diferentes tanto provenientes de culturas del 1er mundo como del 3er mundo.
		Medio	Muestra respeto por la mayoría de los rasgos culturales diferentes tanto provenientes de culturas del 1er mundo como del 3er mundo, pero algunos no le inspiran respeto.
		Bajo	Muestra respeto por los rasgos culturales diferentes si provienen de culturas del 1er mundo, pero no si provienen del 3er mundo o se muestra irrespetuoso ante los

			rasgos culturales diferentes.
	Muestra responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado para sus futuros educandos.	Alto	Cumple con disciplina las tareas docentes asignadas y se autosupera.
		Medio	Cumple parcialmente las tareas docentes asignadas, se autosupera pero no sistemáticamente.
		Bajo	Incumple con la mayoría de las tareas docentes asignadas y no se autosupera.
<b>Motivacional</b>	Manifiesta motivación por resultar apropiado en la comunicación.	Alto	Evita ser malinterpretado por desconocimiento sociocultural durante la comunicación en la lengua inglesa y muestra esfuerzos por resolver sus carencias al respecto.
		Medio	Evita ser malinterpretado por desconocimiento sociocultural durante la comunicación en la lengua inglesa, pero no muestra esfuerzos por resolver sus carencias.
		Bajo	Se muestra indiferente ante la posibilidad de ser malinterpretado por desconocimiento sociocultural durante la comunicación en la lengua inglesa.
	Manifiesta motivación por autosuperarse continuamente en torno a contenidos socioculturales de los pueblos de habla inglesa.	Alto	Solicita y se agencia fuentes bibliográficas adicionales. Investiga de manera independiente y con sistematicidad sobre el tema.
		Medio	Solicita, aunque no se agencia, fuentes bibliográficas adicionales. Investiga de manera independiente sobre el tema pero no con sistematicidad.
		Bajo	No solicita o se agencia fuentes bibliográficas adicionales. No investiga de manera independiente sobre el tema.
	Manifiesta motivación por constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos.	Alto	Se preocupa por perfeccionar sus carencias en cuanto a desempeño comunicativo apropiado. Manifiesta interés por convertirse en un profesional de excelencia
		Medio	Se preocupa ocasionalmente por perfeccionar sus carencias en cuanto a desempeño comunicativo apropiado Manifiesta algún interés por convertirse en un profesional de excelencia
		Bajo	No muestra preocupación por perfeccionar sus carencias en cuanto a desempeño comunicativo apropiado o no manifiesta interés de convertirse en un profesional de excelencia

Para arribar a una evaluación individual de las dimensiones e integral de la variable se seguirán las escalas que aparecen a continuación:

<b>Dimensión cognitiva</b>		
<b>Nivel alto</b>	<b>Nivel medio</b>	<b>Nivel bajo</b>
Los cuatro indicadores en nivel alto Tres indicadores en nivel alto y uno en nivel medio Dos indicadores en nivel alto y dos en nivel medio	Tres indicadores en nivel alto y uno en nivel bajo Un indicador en nivel alto y tres en nivel medio Los cuatro indicadores en nivel medio Tres indicadores en nivel medio y uno en nivel bajo	Dos o más indicadores en nivel bajo
<b>Dimensiones procedimental, actitudinal y motivacional</b>		
Los tres indicadores en nivel alto Dos indicadores en nivel alto y uno en nivel medio	Dos indicadores en nivel alto y uno en nivel bajo Un indicador en nivel alto y dos en nivel medio Los tres indicadores en nivel medio Un indicador en nivel alto, uno en nivel medio y uno en nivel bajo	Dos indicadores en nivel medio y uno en nivel bajo Dos indicadores como mínimo en nivel bajo
<b>Variable dependiente</b>		
Las cuatro dimensiones en nivel alto Tres dimensiones en nivel alto y una en nivel medio Dos dimensiones en nivel alto y dos en nivel medio	Tres dimensiones en nivel alto y una en nivel bajo Dos dimensiones en nivel alto, una en nivel medio y una en nivel bajo Dos dimensiones en nivel alto y dos en nivel bajo Las cuatro dimensiones en nivel medio Una dimensión alta, dos en nivel medio y una en nivel bajo Una dimensión en nivel alto y tres en nivel medio	Tres dimensiones en nivel medio y una en nivel bajo Dos dimensiones en nivel medio y dos en nivel bajo Una dimensión en nivel alto, Una en medio y dos en bajo Tres dimensiones como mínimo en nivel bajo

## ANEXO 3

## Guía de observación a clases

**Objetivo:** Constatar el tratamiento que recibe la competencia sociocultural en lengua inglesa en la clase de PILI en la etapa de diagnóstico de necesidades.

Aspectos a observar	Índices			Moda
	B	R	M	
1. El objetivo de la clase incluye las dimensiones de la competencia sociocultural				
2. Los contenidos de la clase ostentan potencialidades para dar tratamiento a la competencia sociocultural				
3. Se aprovechan las potencialidades de la clase en función del desarrollo de la competencia sociocultural				
4. Se le da tratamiento a:				
<b>Conocimientos</b>				
a) Costumbres de los pueblos de habla inglesa				
b) Estructura económica, social y política de las sociedades anglófonas				
c) Principales símbolos de las naciones anglófonas				
d) Principales aspectos de la geografía de las naciones anglófonas				
<b>Habilidades</b>				
a) Identificar patrones culturales en el interlocutor a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal				
b) Valorar críticamente el contenido cultural foráneo discriminando lo éticamente válido de lo que no lo es, sobre la base del modelo ético de su propia sociedad.				
c) Adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las exigencias del contexto sociocultural concreto del acto comunicativo.				
<b>Valores</b>				
a) Orgullo por la cultura autóctona				
b) Respeto por la diversidad cultural				
c) Responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos				

<b>Motivaciones</b>				
a) Por resultar apropiado durante la comunicación				
b) Por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa				
c) Por constituir para sus futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa				

Los índices de la escala valorativa oscilarán entre excelente (B), regular (R) y mal (M) con los siguientes juicios:

- *Bien* (B) representa un nivel de presencia del aspecto en la clase con aproximación a lo óptimo.
- *Regular* (R) representa un nivel intermedio de presencia del aspecto en la clase.
- *Mal* (M) significa ausencia del aspecto en la clase o pobre presencia.

## ANEXO 4

## Encuesta a profesores (1)

**Objetivo:** Conocer los criterios de los profesores en torno al proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa de los estudiantes, a través de la disciplina PILI en la etapa de diagnóstico de necesidades.

Estimado profesor:

Su opinión como profesor de Práctica Integral de la Lengua Inglesa resulta realmente valiosa para el desarrollo de la investigación que nos ocupa sobre la competencia socio-cultural en la lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras. En virtud de ello, rogamos su colaboración respondiendo la presente encuesta con absoluta sinceridad, por lo cual le agradecemos de antemano.

Años de experiencia:

Años de experiencia en PILI:

- ¿En sus clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa ha dado tratamiento Ud. a alguno(s) de los siguientes contenidos? Si la respuesta fuera de alguna manera afirmativa, especifique en ese caso, modo y país(es) según corresponda. Este último solo en los contenidos identificados como conocimientos.

Contenidos	Frecuencia				Modo		País (es)
	Sistemáticamente	En ocasiones	Muy esporádicamente	Nunca	De manera planificada	De manera incidental	
<b>Conocimientos</b>							
Costumbres de los pueblos de habla inglesa							
Estructura social, política y económica							
Principales símbolos de las naciones							
Principales aspectos de la geografía							
<b>Habilidades</b>							
Identificar patrones culturales en el interlocutor a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal							
Valorar críticamente la información cultural que recibe determinando lo éticamente válido a partir del modelo de ética establecido en la comunidad							

cultural propia						
Adecuar la conducta verbal y extra-verbal a las normas y patrones establecidos para el contexto socio-cultural concreto del acto comunicativo						
<b>Valores</b>						
Orgullo por la cultura nacional						
Respeto por la diversidad cultural						
Responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos						

2. Igualmente declare si su trabajo ha estado encaminado a despertar y fortalecer en sus educandos las siguientes motivaciones

Motivaciones	Frecuencia				Modo	
	Sistemáticamente	En ocasiones	Muy esporádicamente	Nunca	De manera planificada	De manera incidental
Por resultar apropiado durante la comunicación						
Por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa						
Por constituir para sus futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa						

3. ¿Considera Ud. necesario dar tratamiento a contenidos relativos a la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa desde la clase de PILI?

- No creo que sea necesario  
 Resulta interesante pero no imprescindible  
 Es bastante necesario para lograr el objetivo de la disciplina  
 No es necesario, para eso está la disciplina HCPHI

4. ¿En su opinión, se le da actualmente tratamiento desde la clase de PILI a contenidos relativos a la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa?

- No     Esporádicamente     A veces     Sistemáticamente

(Si marcó la última opción pase directamente a la pregunta 7)

5. ¿En su opinión, cuál(es) de las siguientes causas inciden directamente en que la clase de PILI no sistematice la enseñanza de contenidos relativos a la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa? Marque cuantas opciones considere necesarias.

- Los programas no los contemplan

- Los libros de texto básicos no los incluyen
- La preparación de los profesores al respecto es insuficiente
- No existe material bibliográfico de apoyo a estos contenidos
- No constituyen objetivo de la disciplina

Otras causas: \_\_\_\_\_

6. Autoevalúe su nivel de preparación para la enseñanza de contenidos relativos a la cultura de los pueblos de habla inglesa desde su clase de PILI.
- a) En cuanto a conocimientos sobre la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa (incluye los conocimientos relacionados anteriormente en la pregunta 1)  
 Excelente     Bueno     Insuficiente
  - b) En cuanto a la metodología para la enseñanza de estos contenidos  
 Excelente     Bueno     Insuficiente

## ANEXO 5

### Encuesta a estudiantes (1)

**Objetivo:** Conocer los criterios de los estudiantes en torno al proceso de desarrollo de su competencia sociocultural en lengua inglesa, a través de la disciplina PILI en la etapa de diagnóstico de necesidades.

Estimado estudiante:

Tu opinión resulta realmente de gran valor para la investigación que nos ocupa sobre el desarrollo de tu competencia sociocultural en la lengua inglesa. En virtud de ello, rogamos tu colaboración respondiendo, con absoluta sinceridad, la presente encuesta en torno a la contribución que hace la disciplina PILI al desarrollo de esta competencia, por lo cual te agradecemos de antemano.

1. ¿Con qué frecuencia se aborda en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) la cultura y la sociedad de los pueblos de habla inglesa?  
 Sistemáticamente     En ocasiones     Muy esporádicamente     Nunca
  2. Cuando en clases de PILI observas un filme o algún fragmento de video original en inglés, ¿alguna vez el profesor te pide que concentres tu atención en los gestos, la aproximación de los hablantes, los temas de conversación que evitan, la manera de sentarse, de saludarse, de vestirse según el contexto, u otros aspectos socio-culturales de los hablantes?  
 Siempre     Con frecuencia     En ocasiones     Muy pocas veces  
 Nunca
  3. ¿Alguna vez el profesor te ha pedido que encuentres en estos filmes y fragmentos de video o en lecturas u otro material auténtico, mensajes explícitos o implícitos de ponderación al modo de vida consumista de algunas sociedades del primer mundo?  
 Siempre     Con frecuencia     En ocasiones     Muy pocas veces  
 Nunca
  4. ¿Con qué frecuencia en la asignatura se te enseña a adecuar tu lenguaje y tu comportamiento al contexto de comunicación en inglés para no resultar inapropiado con respecto a las normas y los patrones culturales del interlocutor?  
 Siempre     Con frecuencia     En ocasiones     Muy pocas veces  
 Nunca
  5. ¿Con qué frecuencia se ha contribuido en las clases de PILI a fortalecer tu ...  
 (Especifica en cada caso utilizando los números del 0 al 3 según la siguiente escala:  
 3=Sistemáticamente, 2= A veces, 1= Esporádicamente y 0=Nunca)
- Respeto por las normas y patrones socio-culturales de los pueblos anglófonos?  
 Orgullo por las normas y patrones socio-culturales identitarios de tu país?  
 Motivación por resultar apropiado en el uso de la lengua inglesa?  
 Motivación por constituir un modelo para tus futuros estudiantes de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa?  
 Motivación por autosuperarte continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa.

## ANEXO 6

## Encuesta a profesores (2)

**Objetivo:** Conocer la valoración de los profesores en cuanto al nivel real de competencia sociocultural en lengua inglesa de los estudiantes en la etapa de diagnóstico de necesidades.

Estimado profesor:

Por segunda vez se requiere de su colaboración en la investigación que nos ocupa sobre la competencia sociocultural en lengua inglesa del estudiante de Lenguas Extranjeras. Le reiteramos que su opinión como profesor de Práctica Integral de la Lengua Inglesa nos resulta de gran valor y le rogamos su colaboración respondiendo la presente encuesta con absoluta sinceridad. Muchas gracias.

1. ¿Podría Ud. evaluar los conocimientos de sus estudiantes con relación a los siguientes aspectos de los pueblos de habla inglesa? (Por favor, utilice a la mayoría de los estudiantes como referencia en todos los casos)

<b>Conocimientos</b>	Vastos	Aceptables	Pobres	Nulos	No tengo criterio de evaluación al respecto
Hábitos y costumbres de los pueblos de habla inglesa					
Estructuras social, política y económica de la sociedad					
Principales símbolos de las naciones					
Principales aspectos de la geografía					

2. ¿Podría Ud. igualmente evaluar el nivel actual de desarrollo de las siguientes habilidades en sus estudiantes?

<b>Nivel</b> <b>Habilidades</b>	Elevado	Aceptable	Bajo	Nulo	No tengo criterio de evaluación al respecto
Identificar patrones culturales en el interlocutor a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal					
Valorar críticamente la información cultural que recibe para determinando lo éticamente válido a partir del modelo de ética establecido en su sociedad propia					
Adecuar el comportamiento verbal y extra-verbal a las exigencias del contexto sociocultural concreto del acto comunicativo					

3. ¿Ha apreciado Ud. en la mayoría de sus estudiantes manifestaciones de:

a) Respeto por la diversidad cultural?

Sí\_\_\_ No\_\_\_ No me he fijado\_\_\_

b) Orgullo por cultura propia?

Sí\_\_\_ No\_\_\_ No me he fijado\_\_\_

c) Responsabilidad ante la preparación para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa para sus futuros educandos

Sí\_\_\_ No\_\_\_ No me he fijado\_\_\_

Si la respuesta ha sido afirmativa en los incisos a) y/o b), entonces complete de las siguientes tablas la(s) correspondiente(s):

	De todos los pueblos anglófonos	Solo de los pueblos anglófonos del primer mundo	Solo por algunas normas y patrones culturales
a)			

	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Solo por algunas normas y patrones culturales
b)				

## ANEXO 7

## Encuesta a estudiantes (2)

**Objetivo:** Conocer la autovaloración de los estudiantes en cuanto a su nivel de desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua inglesa

Estimado estudiante:

En esta ocasión se requiere de tu colaboración nuevamente, pero esta vez ofreciendo tus valiosos criterios en torno al nivel de desarrollo de tu competencia sociocultural en la lengua inglesa. En virtud de ello, rogamos tu colaboración respondiendo las siguientes interrogantes con absoluta sinceridad, por lo cual te agradecemos de antemano.

1. ¿Cómo autoevalúas tus conocimientos sobre los pueblos de habla inglesa en lo relativo a su cultura y sociedad?

\_\_\_ Vastos \_\_\_ Aceptables \_\_\_ Pobres \_\_\_ Nulos

2. Cuando observas un filme o una serie en inglés, ¿alguna vez haces lo siguiente para aprender por ti mismo sobre la cultura de los pueblos anglófonos?

(Especifica la frecuencia escribiendo en cada línea un número del 0 al 4 en correspondencia con la siguiente escala 4=siempre, 3=frecuentemente, 2=a veces, 1=muy pocas veces, 0=nunca)

• Prestar especial atención a:

\_\_\_ los gestos

\_\_\_ la aproximación de los hablantes

\_\_\_ los temas de conversación que evitan

\_\_\_ la manera de sentarse \_\_\_de saludarse \_\_\_de vestirse según el contexto

\_\_\_ las costumbres en la mesa

\_\_\_ los hábitos alimentarios

Otros hábitos y costumbres. ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

3. ¿Cuándo haces uso de la lengua inglesa para comunicarte, sabes adecuar tu lenguaje y tu comportamiento al contexto para no resultar inapropiado, a partir de tus conocimientos sobre la cultura de tu interlocutor?

\_\_\_ Siempre \_\_\_ A veces \_\_\_ Nunca

4. ¿Sabes diferenciar cuándo la información cultural que recibes en los filmes y las series en inglés contienen mensajes consumistas y de ponderación del modo de vida de las sociedades de consumo?

\_\_\_ Siempre \_\_\_ A veces \_\_\_ Nunca

5. ¿Consideras que esas culturas por ser representativas del primer mundo son superiores a la tuya?

\_\_\_ Sí \_\_\_ En algunos aspectos sí \_\_\_ No

6. ¿En tu comunicación con personas de otras culturas, manifiestas respeto por sus costumbres, creencias, hábitos, etc., aunque sean diferentes a los tuyos?

\_\_\_ Siempre

\_\_\_ Por las culturas de 1er mundo sí, por las del 3ro no.

- 
- Por algunas costumbres, creencias y hábitos sí y por otros no, ya sean del 1er o 3er mundo.
- Algunas costumbres me resultan tan extrañas que me provocan risa.
7. ¿Qué posición asumes con respecto a la tuya propia?
- Me muestro orgulloso de mi cultura
- Trato de ocultar aquello que me avergüenza de la cultura de mi pueblo.
8. ¿Te sentirías contrariado si resultaras inapropiado en la comunicación con un hablante anglófono por desconocimiento de su cultura?
- Por supuesto que sí, no quiero ser malinterpretado
- Si soy inapropiado no es mi culpa, tendrán que entender que mi cultura es diferente
9. Sabes que para tus estudiantes constituirás un modelo de actuación en general.
- a) ¿Te motiva constituir para ellos un verdadero modelo específicamente en el uso apropiado de la lengua inglesa, según el contexto sociocultural del acto comunicativo?
- Sí                       Más o menos                       No
- c) ¿Te has preocupado por perfeccionar tus carencias en cuanto a desempeño comunicativo apropiado?
- Siempre                       Ocasionalmente                       Hasta ahora, no
10. ¿Qué has hecho hasta el momento para superarte al respecto?
- Solicitar fuentes bibliográficas
- Investigar de manera independiente y con sistematicidad sobre el tema.
- Estudiar lo que se te asigna
- Nada
- Otras cosas. ¿Cuáles?
11. ¿Consideras que estás siendo responsable con tu preparación en este sentido para tu futuro desempeño profesional?
- Bastante responsable (cumpló con disciplina las tareas docentes asignadas y me autosupero)
- Aún me falta responsabilidad (cumpló parcialmente las tareas docentes asignadas, me autosupero pero no sistemáticamente)
- Poco responsable (incumpló con la mayoría de las tareas docentes asignadas y no me autosupero)

## ANEXO 8

### Prueba Pedagógica Inicial

**Objetivo:** Comprobar el nivel inicial de desarrollo de los docentes en formación en cuanto a conocimientos y habilidades relativas a la competencia sociocultural en lengua inglesa

1. Relacione los nombres de los países de habla inglesa que usted conoce.
2. Específicamente, acerca del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte responda:
  - a) ¿Cuáles son las celebraciones y días festivos más importantes durante el año para los británicos?
  - b) ¿En qué consisten sus principales formas de saludo en contextos formales e informales?
  - c) ¿Qué conoces acerca de su gestualidad durante la comunicación?
  - d) ¿Qué conoces acerca de su modo de vestir y apariencia personal?
  - e) ¿Cuáles temas de conversación evitarías al comunicarte con un británico?
  - f) ¿Cuáles son sus costumbres asociadas a:
    - Las visitas
    - La vida en familia
    - Las relaciones amorosas y el matrimonio
    - Las comidas del día
  - g) ¿Qué conoces acerca de su sistema de gobierno, de salud y educación, su economía y sus organizaciones religiosas?
  - h) ¿Cuáles son cuatro subdivisiones mayores de la nación?
  - i) ¿Cuáles son las ciudades más importantes?
  - j) De la creación material de su pueblo ¿conoces las más importantes?
3. En el siguiente fragmento del filme *Flawless*, observe detenidamente el comportamiento de los personajes durante la comunicación e identifique en ellos rasgos socioculturales del modo de vida británico
4. ¿Aprecia usted en el fragmento algún tipo de exaltación al modo de vida capitalista? Si la respuesta es afirmativa, ejemplifique y emita su criterio al respecto.
5. Prueba Oral

(Examen original en inglés)

### Role Play

**Student A:**

You are at an international scientific event in Havana. There you meet a British professor who just delivered a very interesting talk this morning. You are a very friendly, polite, and respectful person. Greet him/her, introduce yourself, and compliment him/her on the talk.

(Add other comments or questions if you want to)

**Student B:**

You are a professor from a British University who has been invited to deliver a talk at a scientific event in Havana. You love making friends and talking to people everywhere you go, and 'A' seems to be a very nice person to talk to.

**(Traducción al español)**

**Juego de roles**

**Estudiante A:**

Te encuentras en un evento científico de carácter internacional en la Habana. Allí te encuentras con un profesor británico que acaba de impartir una conferencia muy interesante esta mañana. Eres una persona muy cordial, educada y respetuosa. Salúdalo(a), preséntate y elogia su conferencia.

(Adiciona otros comentarios o preguntas si lo deseas)

**Estudiante B:**

Eres un profesor de una universidad británica que ha sido invitado para impartir una conferencia en un evento científico en la Habana. Adoras hacer amigos y hablar con las personas donde quiera que vas y 'A' parece ser una persona agradable para sostener una conversación.

## ANEXO 9

## Propuesta de dosificación de los módulos por asignaturas de la disciplina

Módulo	Título	Hrs.	Asignat.	Año	Sem.	Etapas
1	Introducción al panorama sociocultural de los pueblos anglófonos	6	PILI II	1ro	2do	Elemental - intermedia/ inicial
2	Panorama sociocultural del Reino Unido	34	PILI III	2do	1ro	
3	Panorama sociocultural de América del Norte (Canadá)	34	PILI IV	2do	2do	
4	Panorama sociocultural del Caribe anglófono (Barbados)	34	PILI V	3ro	1ro	Intermedia/ final - avanzada
5	Panorama sociocultural de África anglófona (Nigeria)	34	PILI VI	3ro	2do	
6	Panorama sociocultural de Asia anglófona (India)	34	PILI VII	4to	1ro	
7	Panorama sociocultural de Oceanía anglófona (Australia)	34	PILI VIII	4to	2do	
8	Consolidación	6	PILI IX	5to	1ro	
<b>TOTAL</b>		<b>216</b>				

## ANEXO 10

## Propuesta de plan temático para módulos 2, 3, 4, 5, 6 y 7

Sección	Título	Temas	H/C	
			Pres.	C/P
1	La nación y sus símbolos	Símbolos más distintivos de la nación: bandera, escudo, himno, ave, flor, árbol nacionales	2h	4h
		Personalidades devenidas símbolo	2h	
		Edificaciones y sitios históricos devenidos símbolo	2h	
2	La geografía de la nación	Localización, fronteras, clima, población, extensión, flora, fauna	2h	2h
		Ciudad capital y otras ciudades importantes	2h	
3	Modo de vida y costumbres de los habitantes	Saludos, gestualidad, hábitos alimenticios, apariencia personal; rituales asociados a visitas, comidas del día, relaciones amorosas, matrimonio y la familia.	6h	4h
		Celebraciones y días festivos más significativos	2h	
4	Estructura social, política y económica de la nación	Gobierno, religión, economía, educación y sistema de salud	4h	2h
Total Parcial			22h	12h
<b>Total Final</b>			<b>34h</b>	

**ANEXO 11**

**Folleto *Sociocultural Panorama of the English Speaking Countries* para  
estudiantes**

(Dada la extensión del folleto, este se adjunta en otro documento)

**ANEXO 12**

**Folleto teórico-metodológico *Panorama sociocultural de los pueblos de habla  
inglesa para profesores***

(Dada la extensión del folleto, este se adjunta en otro documento)

## ANEXO 13

## Cuestionario de autovaloración para selección de expertos

Estimado Profesor:

En aras de determinar su condición de experto para la valoración de la propuesta de la presente investigación, se hace necesario que usted, primeramente, ofrezca algunos datos personales y luego, se autoevalúe en los aspectos que le relacionamos, siendo lo más objetivo posible en sus respuestas.

Muchas Gracias.

*Datos personales*

Nombre(s) y Apellidos: \_\_\_\_\_

Grado científico y/o título académico: \_\_\_\_\_

Categoría docente: \_\_\_\_\_

Años de experiencia como profesor(a) de Lengua Inglesa: \_\_\_\_\_

Años de experiencia en la disciplina PILI: \_\_\_\_\_

Años de experiencia en la disciplina HCPHI y/o disciplinas similares que hayan abordado la cultura de los pueblos de habla inglesa: \_\_\_\_\_

*Aspectos para autoevaluación: a)*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conocimientos o información que tiene acerca del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural en estudiantes											

*El valor máximo (10) corresponde a un nivel óptimo de conocimientos e información, descendiendo gradualmente hasta el valor mínimo (0) que representa la ausencia de estos.*

b) En este nivel de conocimientos o información, ¿qué grado de influencia han tenido las siguientes fuentes?:

	<b>GRADO DE INFLUENCIA DE CADA UNA DE LAS FUENTES</b>
--	---

	ALTO	MEDIO	BAJO
Experiencia obtenida en la actividad profesional			
Estudios realizados por usted respecto a la competencia sociocultural			
Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales sobre la competencia sociocultural y su desarrollo.			
Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores extranjeros sobre la competencia sociocultural y su desarrollo.			
Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.			
Su intuición			

**Leyenda:**

PILI: Práctica Integral de la Lengua inglesa

HCPHI: Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa

## ANEXO 14

Tabla patrón para determinación del coeficiente de competencia (K)

FUENTES DE INFLUENCIA para coeficiente K	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	ALTO	MEDIO	BAJO
Experiencia obtenida en la actividad profesional	0.3	0.2	0.1
Estudios realizados por usted respecto a la competencia sociocultural	0.5	0.4	0.2
Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores nacionales sobre la competencia sociocultural y su desarrollo	0.05	0.05	0.05
Análisis de la literatura especializada y publicaciones de autores extranjeros sobre la competencia sociocultural y su desarrollo.	0.05	0.05	0.05
Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.	0.05	0.05	0.05
Su intuición	0.05	0.05	0.05
<b>TOTAL</b>	1	0.8	0.5

**ANEXO 15**  
**Currículo abreviado de los expertos**

Expertos	Coefic. K	Categoría D.			Grado C. o Título A.			Años Exp.
		Asist.	Aux.	Tit.	Dr. C.	MSc.	Lic.	
1	0.85		x			x		34
2	0.88		x				x	42
3	0.95			x	x			33
4	0.9			x		x		35
5	0.7	x				x		22
6	0.65	x				x		21
7	0.85	x					x	29
8	0.8	x				x		23
9	0.65	x				x		25
10	0.9		x				x	40
11	0.75		x			x		21
12	0.65		x			x		23
13	0.85	x				x		17
14	0.85		x			x		21
15	0.9		x			x		35
16	1		x		x			31
17	0.95			x	x			25
18	0.8		x			x		21
19	0.8		x			x		39
20	0.7	x				x		31
21	0.8		x			x		31
22	0.55	x					x	18
23	0.7	x				x		22
24	0.65	x				x		28
25	0.7		x			x		29
26	0.95			x	x	x		38
27	0.95			x	x			16
28	0.9		x			x		35
29	0.95		x			x		37
30	0.9		x		x	x		21

## ANEXO 16

### Encuesta a expertos

Estimado experto:

A continuación le ofrecemos una tabla que le facilitará la expresión de sus criterios con respecto a la propuesta que ha sido sometida a su valoración. Por favor, si esta tabla no abarcara todos los aspectos que usted considera necesario valorar, siéntase libre de expresarlos a continuación con la certeza de que serán tenidos en cuenta.

Por su colaboración, le agradecemos de antemano.

1. Marque con una x la casilla correspondiente a su valoración en torno al aspecto a evaluar en cada caso, atendiendo a las categorías de Inadecuado (C1), Poco adecuado (C2), Adecuado (C3), Bastante adecuado (C4) y Muy adecuado (C5), según los siguientes indicadores.

#### Indicadores por categorías:

Para los aspectos a evaluar # 1, 2, 3, 4, 5, 6, 17, 18 y 19

Muy adecuado: En el documento que se valora se aborda exhaustivamente y con precisión el contenido que enuncia el aspecto.

Bastante adecuado: Se aborda con precisión el contenido que enuncia el aspecto aunque podría ser más exhaustivo.

Adecuado: Se aborda en esencia el contenido que enuncia el aspecto, aunque con algunas imprecisiones.

Poco adecuado: Logra abordar solo parte del contenido que enuncia el aspecto.

Inadecuado: No aborda, en esencia, el contenido que enuncia el aspecto o lo hace incorrectamente.

Para los aspectos a evaluar # 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22 y 23

Muy adecuado: Esta cualidad se presenta de manera óptima.

Bastante adecuado: Esta cualidad se aproxima a la categoría óptima sin alcanzarla.

Adecuado: Esta cualidad se presenta aceptable pero con señalamientos.

Poco adecuado: Esta cualidad está afectada.

Inadecuado: Ausencia total de esta cualidad

Para los aspectos a evaluar # 9, 16 y 24

Muy adecuado: Se prevén resultados óptimos con relación a lo que se aspira

Bastante adecuado: Se prevén resultados satisfactorios aunque no todos a los que se aspira

Adecuado: Se prevén resultados aceptables con relación a lo que se aspira

Poco adecuado: Se prevén resultados pobres con relación a lo que se aspira

Inadecuado: Se prevén resultados nulos o contrarios a lo que se aspira

2. Argumente su selección cuando lo considere necesario.
3. Emita otros criterios que desee expresar, así como recomendaciones para el perfeccionamiento de la propuesta.

<b>En cuanto al modelo didáctico</b>						
<b>No.</b>	<b>Aspectos a valorar</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>
1.	Los fundamentos científicos					
2.	La representación gráfica					
3.	La explicación de los significados					
4.	Los componentes estructurales y relaciones funcionales					
5.	Las exigencias y cualidades del modelo					
6.	El criterio de uso y las formas de instrumentación					
7.	Pertinencia					
8.	Calidad					
9.	Resultados que se obtendrán con su aplicación					
<b>En cuanto al folleto de estudiantes</b>						
10.	Pertinencia					
11.	Calidad					
12.	Carácter Científico					
13.	Selección y organización de los contenidos					
14.	Nivel de actualización de la información					
15.	Asequibilidad					
16.	Resultados que se obtendrán con su aplicación					
<b>En cuanto al folleto de profesores</b>						
17.	Precisiones teóricas					
18.	Precisiones didáctico-metodológicas					
19.	Preparación de los módulos culturales					
20.	Pertinencia					
21.	Calidad					
22.	Coherencia					
23.	Asequibilidad					
24.	Resultados que se obtendrán con su aplicación					



## ANEXO 18

## Tablas del procesamiento estadístico del criterio de expertos

Frecuencia Absoluta						
Aspectos	Categorías					Total
	C1	C2	C3	C4	C5	Expertos
1	0	0	9	0	21	30
2	0	0	2	8	20	30
3	0	0	6	3	21	30
4	0	0	9	3	18	30
5	0	0	6	3	21	30
6	0	2	4	4	20	30
7	0	0	6	5	19	30
8	0	0	6	2	22	30
9	0	0	2	11	17	30
10	0	2	4	3	21	30
11	0	2	4	3	21	30
12	0	2	7	2	19	30
13	0	2	0	7	21	30
14	0	2	0	6	22	30
15	0	0	6	5	19	30
16	0	0	2	13	15	30
17	0	0	9	0	21	30
18	0	0	6	3	21	30
19	0	2	7	0	21	30
20	0	2	4	0	24	30
21	0	2	4	0	24	30
22	0	2	4	2	22	30
23	0	0	6	0	24	30
24	0	0	2	11	17	30

Frecuencia Absoluta acumulada					
Aspectos	Categorías				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	30	30	30	21	21
2	30	30	30	28	20
3	30	30	30	24	21
4	30	30	30	21	18
5	30	30	30	24	21
6	30	30	28	24	20
7	30	30	30	24	19
8	30	30	30	24	22
9	30	30	30	28	17
10	30	30	28	24	21
11	30	30	28	24	21
12	30	30	28	21	19
13	30	30	28	28	21
14	30	30	28	28	22
15	30	30	30	24	19
16	30	30	30	28	15
17	30	30	30	21	21
18	30	30	30	24	21
19	30	30	28	21	21
20	30	30	28	24	24
21	30	30	28	24	24
22	30	30	28	24	22
23	30	30	30	24	24
24	30	30	30	28	17

Frecuencia Relativa Acumulada				
Aspectos	Categorías			
	C2	C3	C4	C5
1	1	1	0.7000	0.7000
2	1	1	0.9333	0.6667
3	1	1	0.8000	0.7000
4	1	1	0.7000	0.6000
5	1	1	0.8000	0.7000
6	1	0.9	0.8000	0.6667
7	1	1	0.8000	0.6333
8	1	1	0.8000	0.7333
10	1	1	0.9333	0.5667
11	1	0.9	0.8000	0.7000
12	1	0.9	0.8000	0.7000
13	1	0.9	0.7000	0.6333
14	1	0.9	0.9333	0.7000
15	1	0.9	0.9333	0.7333
16	1	1	0.8000	0.6333
17	1	1	0.9333	0.5000
18	1	1	0.7000	0.7000
19	1	1	0.8000	0.7000
20	1	0.9	0.7000	0.7000
21	1	0.9	0.8000	0.8000
22	1	0.9	0.8000	0.8000
23	1	0.9	0.8000	0.7333
24	1	1	0.8000	0.8000
25	1	1	0.9333	0.5667

Imagen Inversa											
Aspectos	Categorías				Suma	Promedio	N-P	C2	C3	C4	C5
	C2	C3	C4	C5							
1	3.59	3.59	0.52	0.52	8.22	2.06	-0.51				X
2	3.59	3.59	1.50	0.43	9.11	2.28	-0.73				X
3	3.59	3.59	0.84	0.52	8.54	2.14	-0.59				X
4	3.59	3.59	0.52	0.25	7.95	1.99	-0.44				X
5	3.59	3.59	0.84	0.52	8.54	2.14	-0.59				X
6	3.59	1.28	0.84	0.43	6.14	1.54	0.01				X
7	3.59	3.59	0.84	0.34	8.36	2.09	-0.55				X
8	3.59	3.59	0.84	0.62	8.64	2.16	-0.62				X
9	3.59	3.59	1.5	0.17	8.85	2.21	-0.67				X
10	3.59	1.28	0.84	0.52	6.23	1.56	-0.01				X
11	3.59	1.28	0.84	0.52	6.23	1.56	-0.01				X
12	3.59	1.28	0.52	0.34	5.73	1.43	0.11				X
13	3.59	1.28	1.50	0.52	6.89	1.72	-0.18				X
14	3.59	1.28	1.50	0.62	6.99	1.75	-0.20				X
15	3.59	3.59	0.84	0.34	8.36	2.09	-0.55				X
16	3.59	3.59	1.50	0.00	8.68	2.17	-0.63				X
17	3.59	3.59	0.52	0.52	8.22	2.06	-0.51				X
18	3.59	3.59	0.84	0.52	8.54	2.14	-0.59				X
19	3.59	1.28	0.52	0.52	5.91	1.48	0.07				X
20	3.59	1.28	0.84	0.84	6.55	1.64	-0.09				X
21	3.59	1.28	0.84	0.84	6.55	1.64	-0.09				X
22	3.59	1.28	0.84	0.62	6.33	1.58	-0.04				X
23	3.59	3.59	0.84	0.84	8.86	2.22	-0.67				X
24	3.59	3.59	1.50	0.17	8.85	2.21	-0.67				X
<b>Punt/Corte</b>	<b>3.59</b>	<b>2.70</b>	<b>0.93</b>	<b>0.50</b>	200.77						

Puntos de Corte		
C2	Poco Adecuado	3.59
C3	Adecuado	2.70
C4	Bastante Adecuado	0.93
C5	Muy Adecuado	0.50

## **ANEXO 19**

### **Guía de observación participante**

**Objetivo:** Recopilar información en torno al impacto de la implementación de la propuesta en los estudiantes

#### Aspectos a observar

- a) Nivel de motivación de los estudiantes hacia la resolución de las tareas docentes asignadas
- b) Manifestaciones de interés por los temas
- c) Manifestaciones de avidez de conocimientos respecto a los temas
- d) Expresiones directas de aceptación de la propuesta

## **ANEXO 20**

### **Entrevista grupal**

**Objetivo:** Recopilar información en torno a los criterios de los estudiantes con respecto a la implementación del modelo.

Estimados estudiantes:

A modo de conclusión de este proceso de implementación en la práctica del resultado de la investigación que hemos desarrollado y de la cual ustedes han formado parte muy importante, hemos planificado una entrevista grupal para recopilar sus criterios al respecto. Para ello rogamos su colaboración sincera y abierta.

Aspectos para la indagación:

- Opiniones específicamente sobre los contenidos impartidos
- Sobre los métodos empleados
- Sobre las tareas docentes orientadas
- Sobre los medios utilizados
- Sobre las evaluaciones efectuadas
- Opiniones generales
- Nivel de satisfacción con los resultados

## ANEXO 21

### Prueba Pedagógica Final

**Objetivo:** Comprobar el nivel de desarrollo de los docentes en formación en cuanto a conocimientos y habilidades relativas a la competencia sociocultural en la lengua inglesa, en la etapa de constatación final del pre-experimento

(Examen original en inglés)

1. What are the names of all of the English Speaking countries you know of?
2. About the UK, please write:
  - k) Its official name:
  - l) Its capital city:
  - m) The four divisions it is composed of:
  - n) Some other important cities:
  - o) Some outstanding landmarks:
  - p) The most important symbols of the nation:
  - q) What the weather is like most of the times:
  - r) Some typical animals:
  - s) Some important holidays (specify dates):
3. Choose one of the four divisions of the UK and please write:
  - a) What its capital city is:
  - b) What their customs are regarding:
    - Greetings:
    - Visiting:
    - Personal appearance:
    - Dating and marriage:
    - Eating habits and diet:
    - Family:
4. In the following segment of the British movie *Four Weddings and a Funeral*, watch closely the behavior of the characters while communicating and identify in them sociocultural features of the British way of life.
5. In the segment, do you recognize any expression of emphasis made on the capitalist way of life?. If so, please, provide examples and your personal opinion about it.

**Prueba Oral**  
(Examen original en inglés)  
**Role Play**

**Student A:**

It is summer vacation and you are having fun at a camping site close to the shore. You heard that a group of British tourists are visiting the site too. Now you see one of them having a hard time communicating with the receptionist, and you love helping people.

**Student B:**

You are a British tourist spending summer vacations at a camping site in Cuba. Because your Spanish is very poor, you are now having a hard time to communicate with the receptionist. You would love to have someone to help you, and you love to make friends wherever you go.

## ANEXO 22

## Encuesta a estudiantes (3)

**Objetivo:** Conocer la autovaloración de los estudiantes en cuanto a su nivel de desarrollo de la competencia sociocultural en lengua inglesa en la etapa de constatación final del pre-experimento

Estimado estudiante:

En esta ocasión necesitamos de tus valiosos criterios en la etapa final de evaluación de los resultados de esta investigación de la cual has sido partícipe. Al igual que en las encuestas precedentes, te rogamos sinceridad en tus respuestas y te agradecemos por la colaboración.

1. ¿Consideras que un profesor de lenguas extranjeras necesita poseer un nivel de competencia sociocultural en esas lenguas...?

\_\_\_ Elevado

\_\_\_ Medio

\_\_\_ Elemental

b) ¿Por qué?

---



---



---

2. ¿Cómo autoevalúas tus conocimientos sobre la cultura y la sociedad británicas ahora en comparación con los que te había aportado la asignatura antes?

	Vastos	Aceptables	Pobres	Nulos
Costumbres de su pueblo				
Estructura política, económica y social				
Principales símbolos de la nación				
Geografía del país				

3. Luego de aplicada la propuesta ¿consideras que ha aumentado tu nivel de responsabilidad para con tu preparación sociocultural en aras del futuro desempeño profesional?

\_\_\_ Bastante

\_\_\_ Medianamente

\_\_\_ Poco

4. ¿Al comunicarte con personas de culturas diferentes a la tuya, lo haces con respeto?

\_\_\_ Siempre lo he hecho, pero ahora más que antes

\_\_\_ Sí, igual que antes

\_\_\_ No siempre, solo con los miembros de algunas culturas como las europeas

\_\_\_ No siempre, algunas de sus costumbres me resultan sin sentido



## ANEXO 23

## Tablas y gráficos de los resultados del pre-test por dimensiones e indicadores

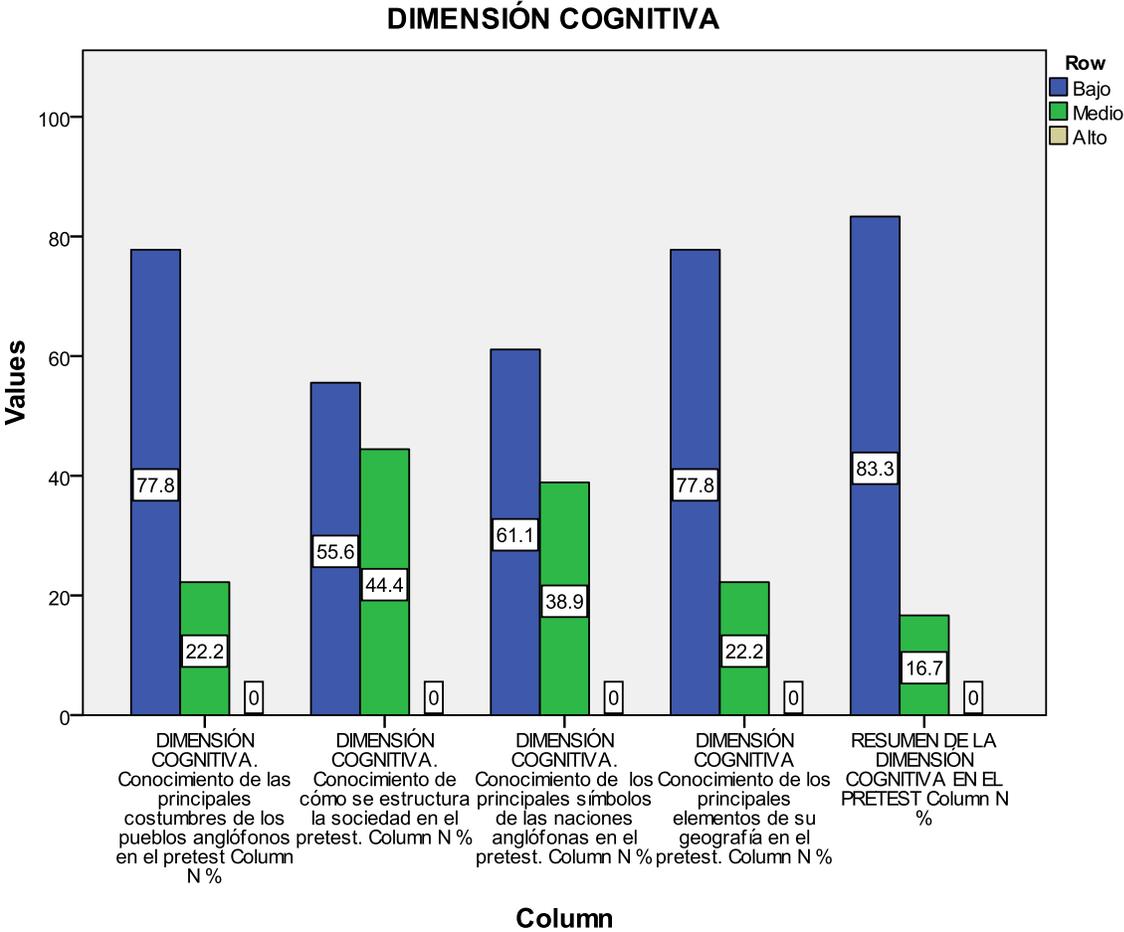
Tabla 1: Resumen de la dimensión cognitiva en el pre-test

	DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de las principales costumbres de los pueblos anglófonos en el pretest		DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de cómo se estructura la sociedad en el pretest.		DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de los principales símbolos de las naciones anglófonas en el pretest.		DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de los principales elementos de su geografía en el pretest.		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA EN EL PRETEST	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Bajo	14	77.8%	10	55.6%	11	61.1%	14	77.8%	15	83.3%
Medio	4	22.2%	8	44.4%	7	38.9%	4	22.2%	3	16.7%
Alto	0	.0%	0	.0%	0	.0%	0	.0%	0	.0%

Tabla 2: Características numéricas de la dimensión cognitiva en el pre-test

PRE-TEST		DIMENSIÓN COGNITIVA			
		Conocimiento de las principales costumbres de los pueblos anglófonos	Conocimiento de cómo se estructura la sociedad	Conocimiento de los principales símbolos de las naciones anglófonas	Conocimiento de los principales elementos de la geografía
N	Valid	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0
Mode		1.00	1.00	1.00	1.00
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		2.00	2.00	2.00	2.00
Percentiles	25	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
	50	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
	75	1.2500	2.0000	2.0000	1.2500

Gráfico 1. Resumen de la dimensión cognitiva en el pre-test



**Tabla 3: Resumen de la dimensión procedimental en el pre-test**

	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono en el pretest.		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Valorar críticamente el contenido cultural foráneo en el pretest.		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo en el pretest.		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL EN EL PRETEST	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Bajo	11	61.1%	7	38.9%	7	38.9%	10	55.6%
Medio	7	38.9%	6	33.3%	5	27.8%	4	22.2%
Alto	0	.0%	5	27.8%	6	33.3%	4	22.2%

**Gráfico 2. Resumen de la dimensión procedimental en el pre-test**

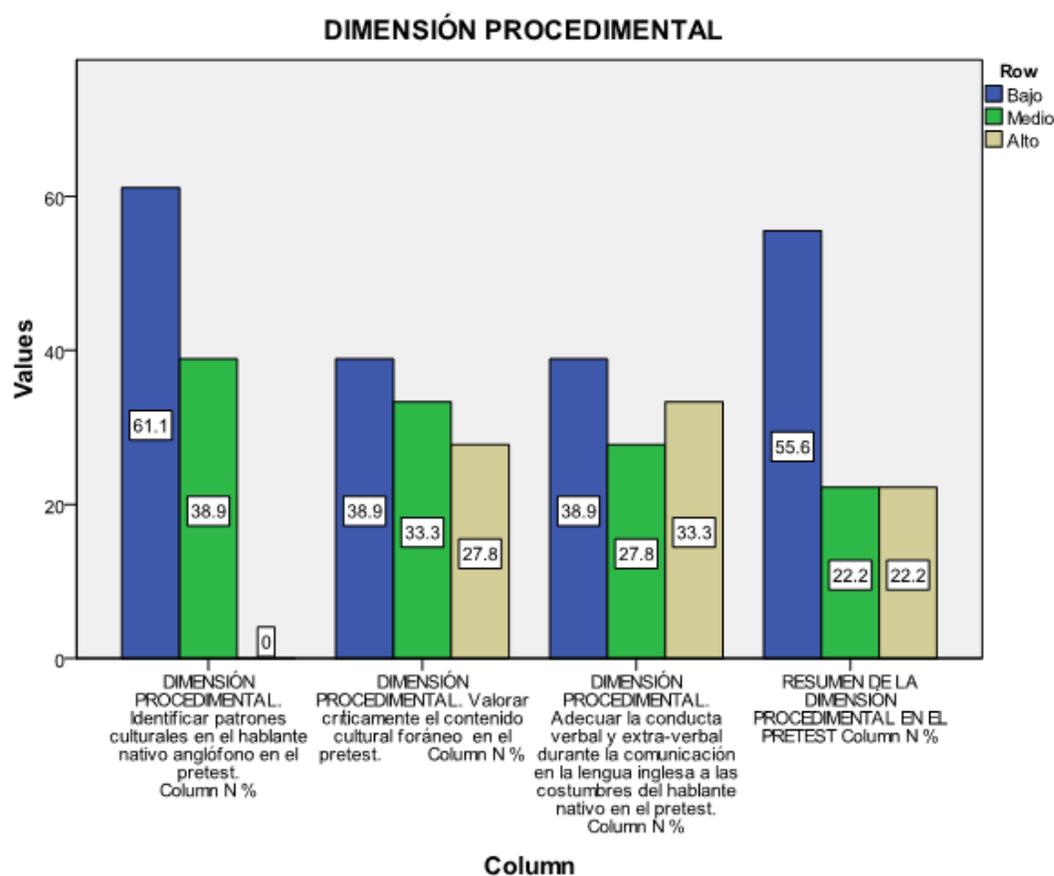


Tabla 4: Resumen de la dimensión actitudinal en el pre-test

	DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Orgullo por la cultura autóctona en el pretest.		DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Respeto por la diversidad cultural en el pretest.		DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Responsabilidad ante la preparación para para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado para sus futuros educandos en el pretest. .		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN EL PRETEST	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Bajo	4	22.2%	4	22.2%	5	27.8%	6	33.3%
Medio	9	50.0%	7	38.9%	5	27.8%	5	27.8%
Alto	5	27.8%	7	38.9%	8	44.4%	7	38.9%

Gráfico 3. Resumen de la dimensión actitudinal en el pre-test

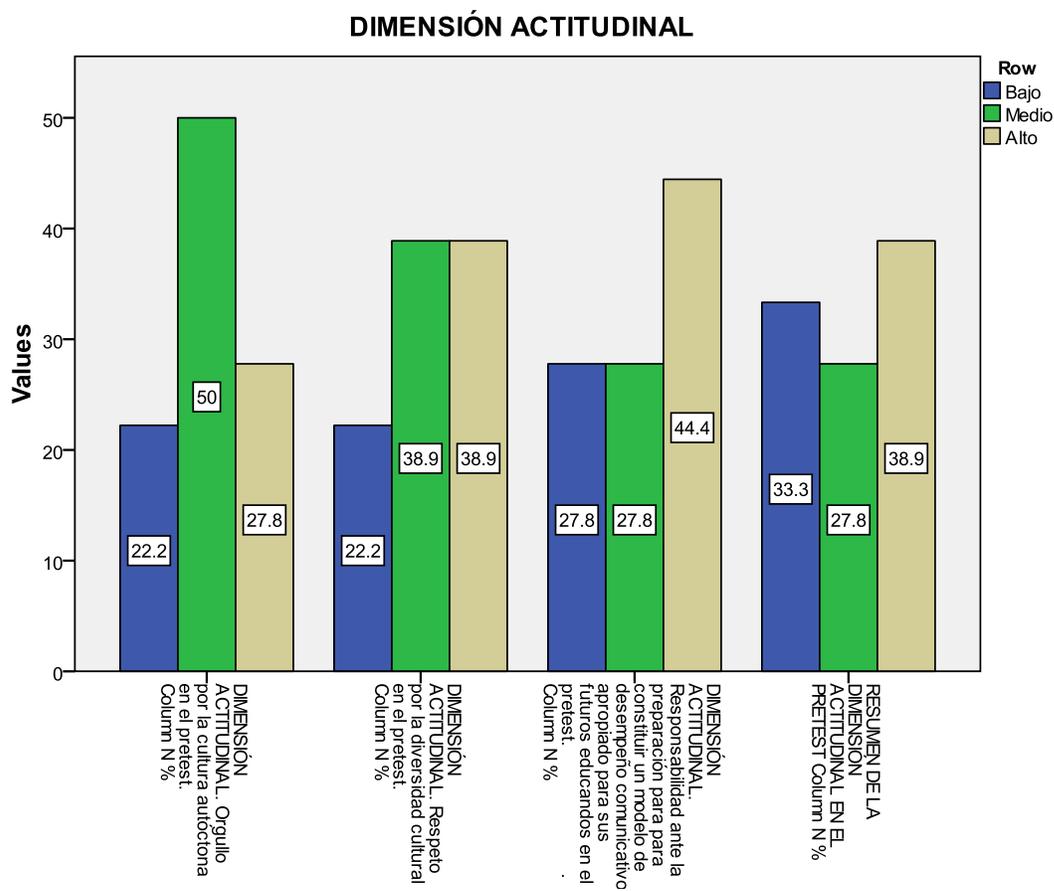
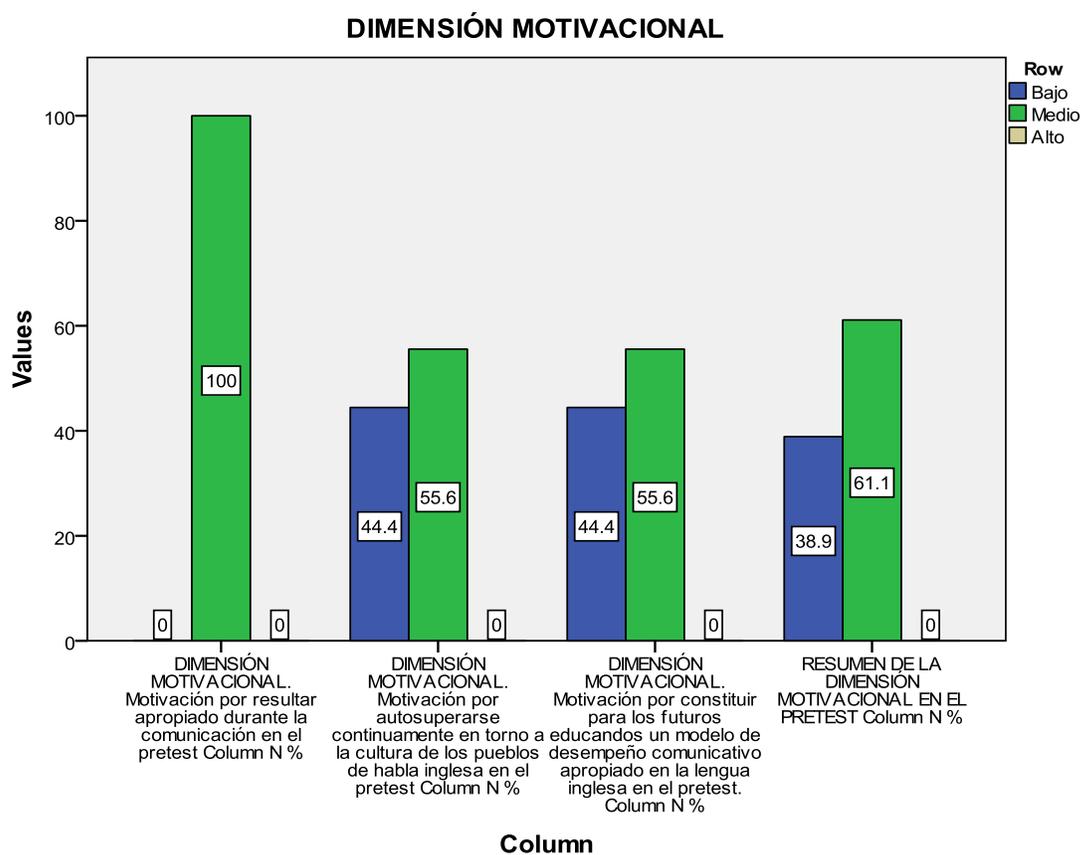


Tabla 5: Resumen de la dimensión motivacional en el pre-test

	DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por resultar apropiado durante la comunicación en el pretest		DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa en el pretest		DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por constituir para los futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa en el pretest.		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL EN EL PRETEST	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Bajo	0	.0%	8	44.4%	8	44.4%	7	38.9%
Medio	18	100.0%	10	55.6%	10	55.6%	11	61.1%
Alto	0	.0%	0	.0%	0	.0%	0	.0%

Gráfico 4. Resumen de la dimensión motivacional en el pre-test



## ANEXO 24

### Tablas y gráficos comparativos de los resultados del pre-test y el post-test por indicadores en la dimensión cognitiva

Gráfico 1: Porcientos de estudiantes en los índices Bajo, Medio y Alto en el indicador 1

DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de las principales costumbres de los pueblos anglófonos en el postest

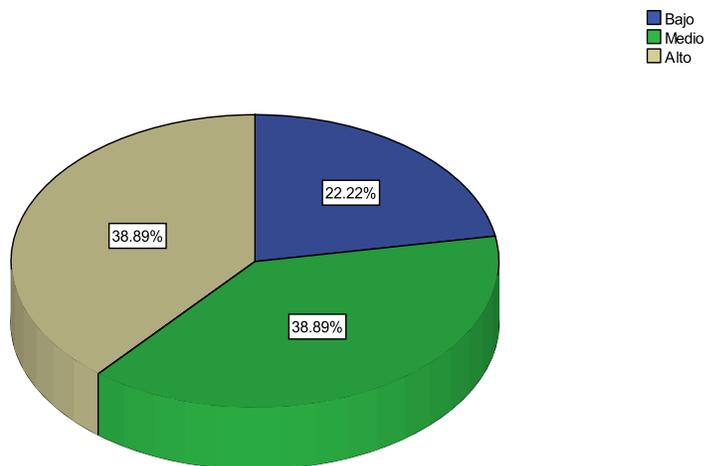
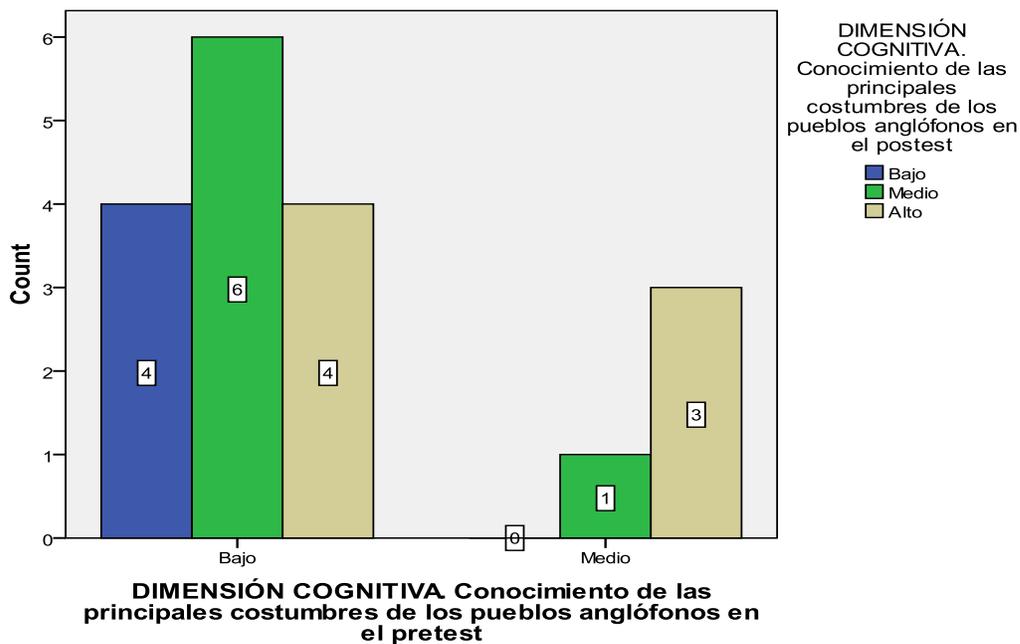


Gráfico 2: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 1



**Tabla 1: Comparación de las características numéricas del indicador 1 de la dimensión cognitiva en pre-test y post-test**

		DIMENSIÓN COGNITIVA Conocimiento de las principales costumbres de los pueblos anglófonos en el pre-test	DIMENSIÓN COGNITIVA Conocimiento de las principales costumbres de los pueblos anglófonos en el post-test
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		1.00	2.00 <sup>a</sup>
Minimum		1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	1.7500
	50	1.0000	2.0000
	75	1.2500	3.0000

**Tabla 2: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 1 de la dimensión cognitiva**

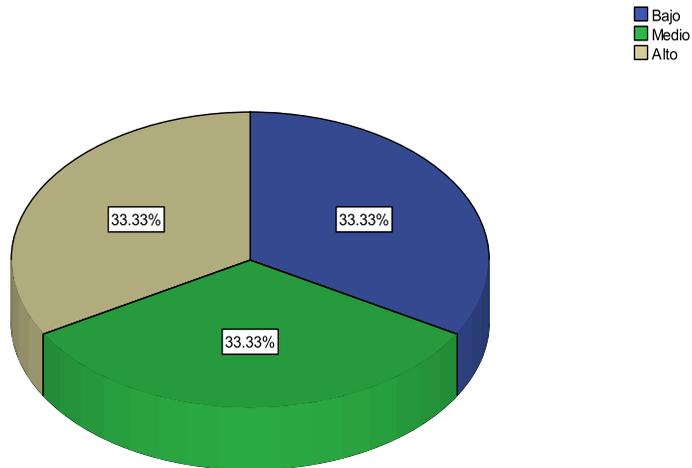
DIMENSIÓN COGNITIVA	Conocimiento de las principales costumbres de los pueblos anglófonos en el post-test -pre-test.
Z	-3.314 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

a. Based on negative ranks.

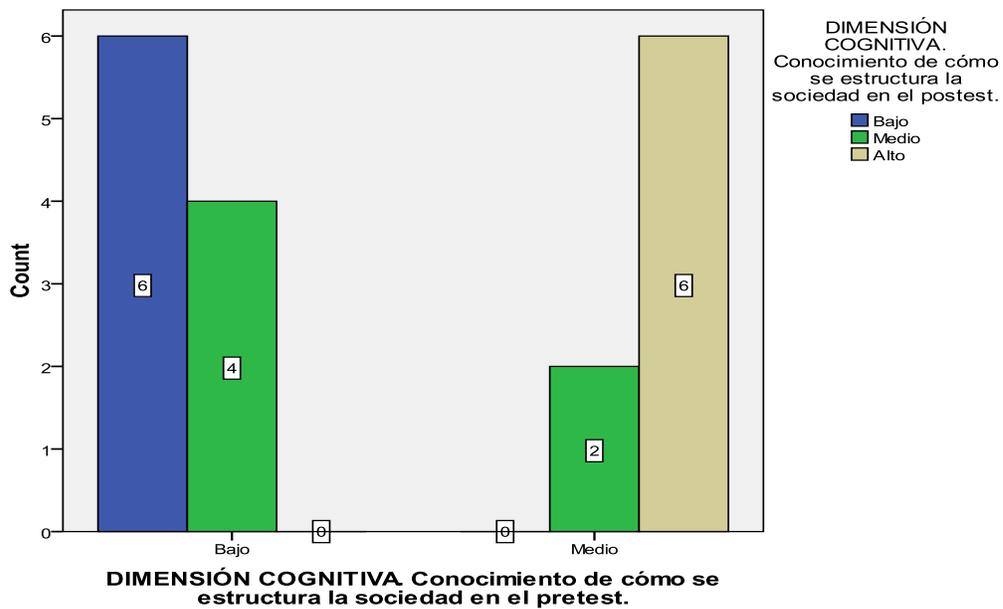
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Gráfico 3: Porcientos de estudiantes en los índices Bajo, Medio y Alto en el indicador 2 de la dimensión cognitiva**

**DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de cómo se estructura la sociedad en el postest.**



**Gráfico 4: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 2 de la dimensión cognitiva**



**Tabla 3: Comparación de las características numéricas del indicador 2 de la dimensión cognitiva en pre-test y post-test**

		DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de cómo se estructura la sociedad en el pre-test.	DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de cómo se estructura la sociedad en el post-test.
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		1.00	1.00 <sup>a</sup>
Minimum		1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	1.0000
	50	1.0000	2.0000
	75	2.0000	3.0000

a. Existe moda múltiple. Se muestra el menor valor.

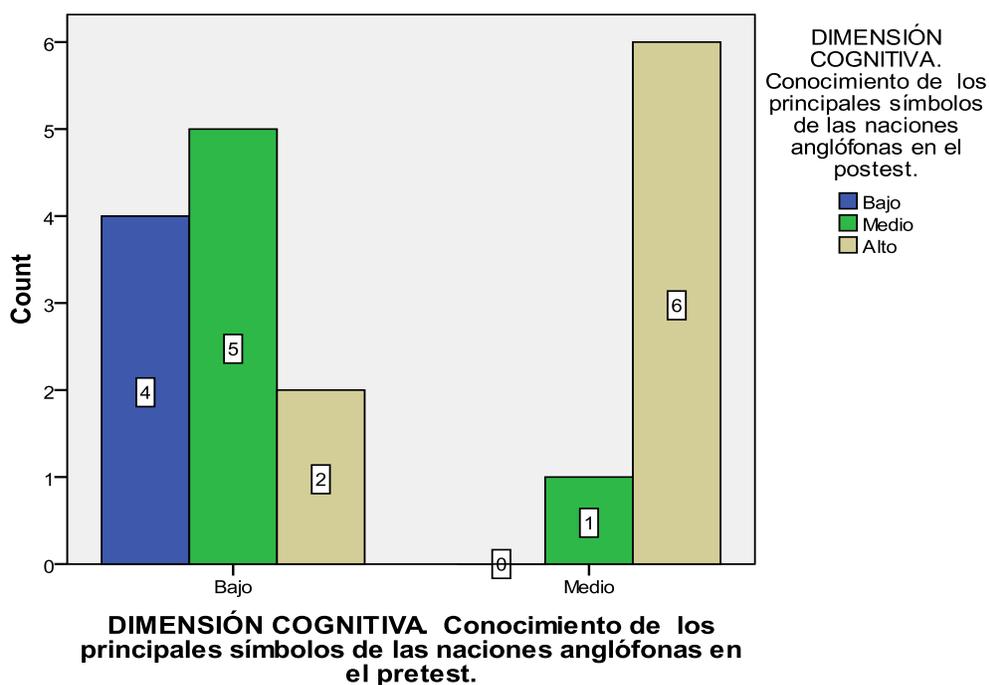
**Tabla 4: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 2 de la dimensión cognitiva**

DIMENSIÓN COGNITIVA	Conocimiento de cómo se estructura la sociedad en el post-test -pre-test.
Z	-3.162 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Gráfico 5: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 3 de la dimensión cognitiva**



**Tabla 5: Comparación de las características numéricas del indicador 3 de la dimensión cognitiva en pre-test y post-test**

**Tabla 6: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 3 de la dimensión cognitiva**

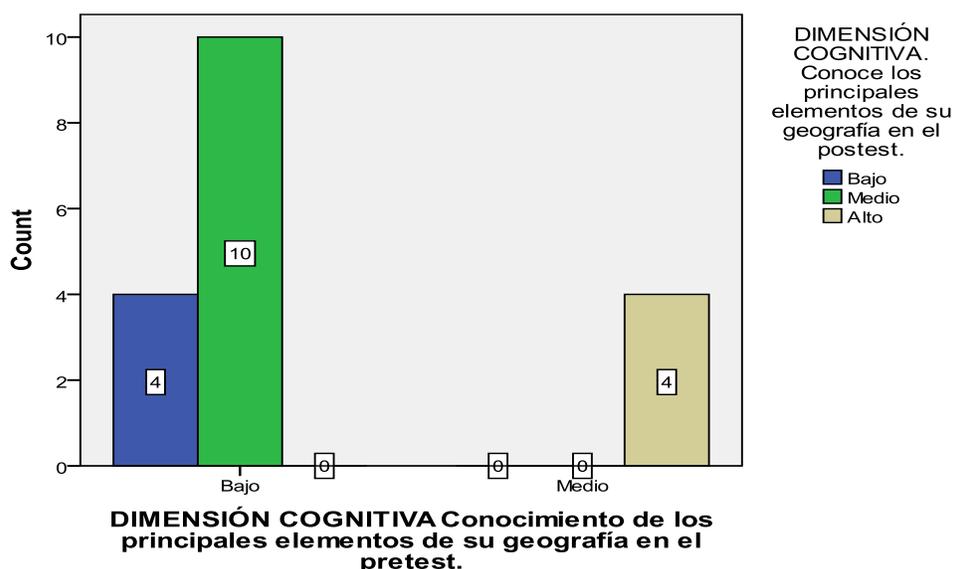
		DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de los principales símbolos de las naciones anglófonas en el pre-test.	DIMENSIÓN COGNITIVA. Conocimiento de los principales símbolos de las naciones anglófonas en el post-test.
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		1.00	3.00
Minimum		1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	1.7500
	50	1.0000	2.0000
	75	2.0000	3.0000

DIMENSIÓN COGNITIVA	Conocimiento de los principales símbolos de las naciones anglófonas en el post-test-pre-test.
Z	-3.327 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Gráfico 6: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 4 de la dimensión cognitiva**



**Tabla 7: Comparación de las características numéricas del indicador 4 de la dimensión cognitiva en pre-test y post-test**

**Tabla 8: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 4 de la dimensión cognitiva**

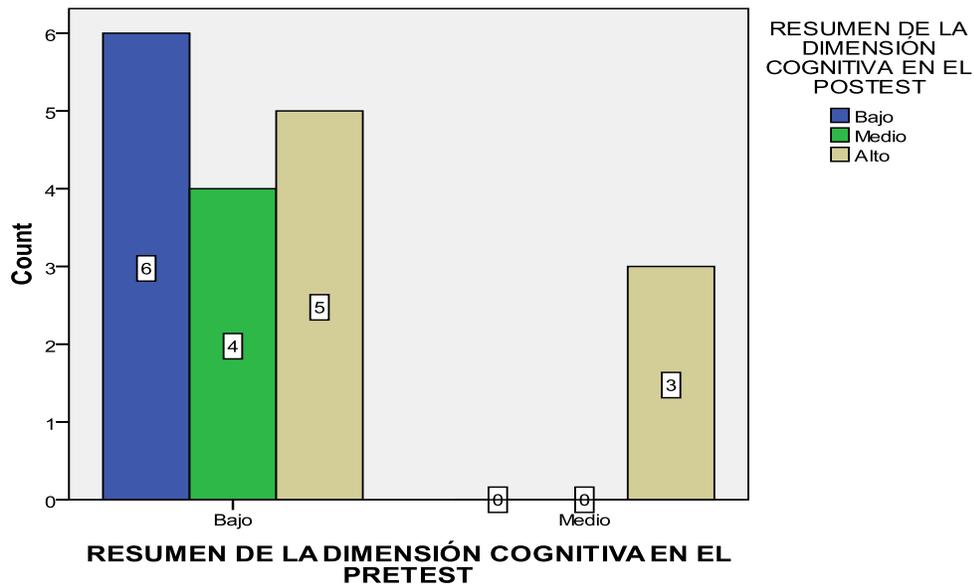
		DIMENSIÓN COGNITIVA Conocimiento de los principales elementos de la geografía en el pre-test.	DIMENSIÓN COGNITIVA Conoce los principales elementos de la geografía en el post-test.
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		1.00	2.00
Minimum		1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	1.7500
	50	1.0000	2.0000
	75	1.2500	2.2500

DIMENSIÓN COGNITIVA	Conocimiento de los principales elementos de la geografía en el post-test-pre-test.
Z	-3.742 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Based on negative ranks.  
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Gráfico 7: Resumen de la evolución de los niveles del pre-test al post-test en la dimensión cognitiva**



**Tabla 9: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon a la dimensión cognitiva**

RESUMEN DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA EN EL POST-TEST- PRE-TEST	
Z	-3.153 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002

a. Based on negative ranks

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Gráfico 8: Resumen comparativo de la dimensión cognitiva en pre-test y post-test

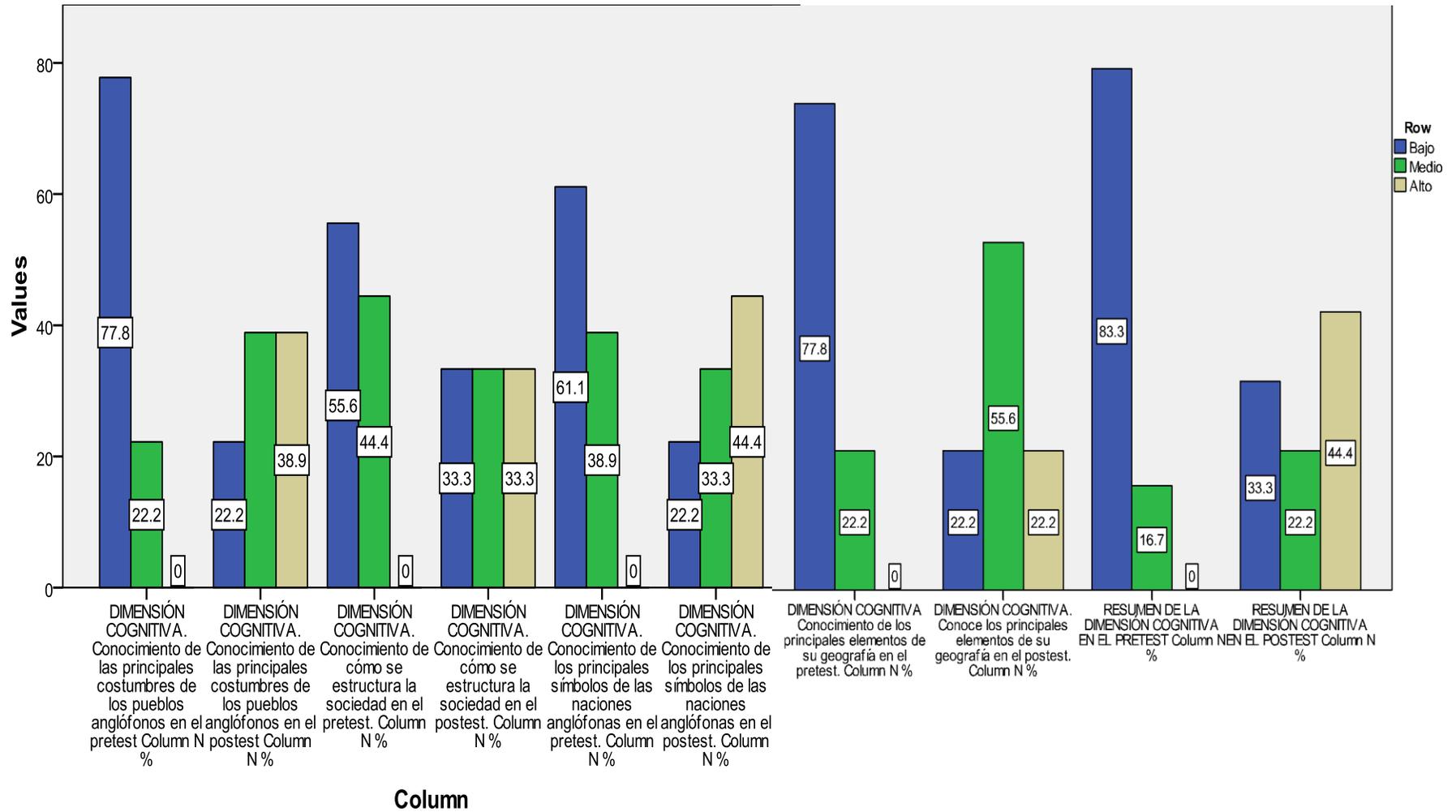
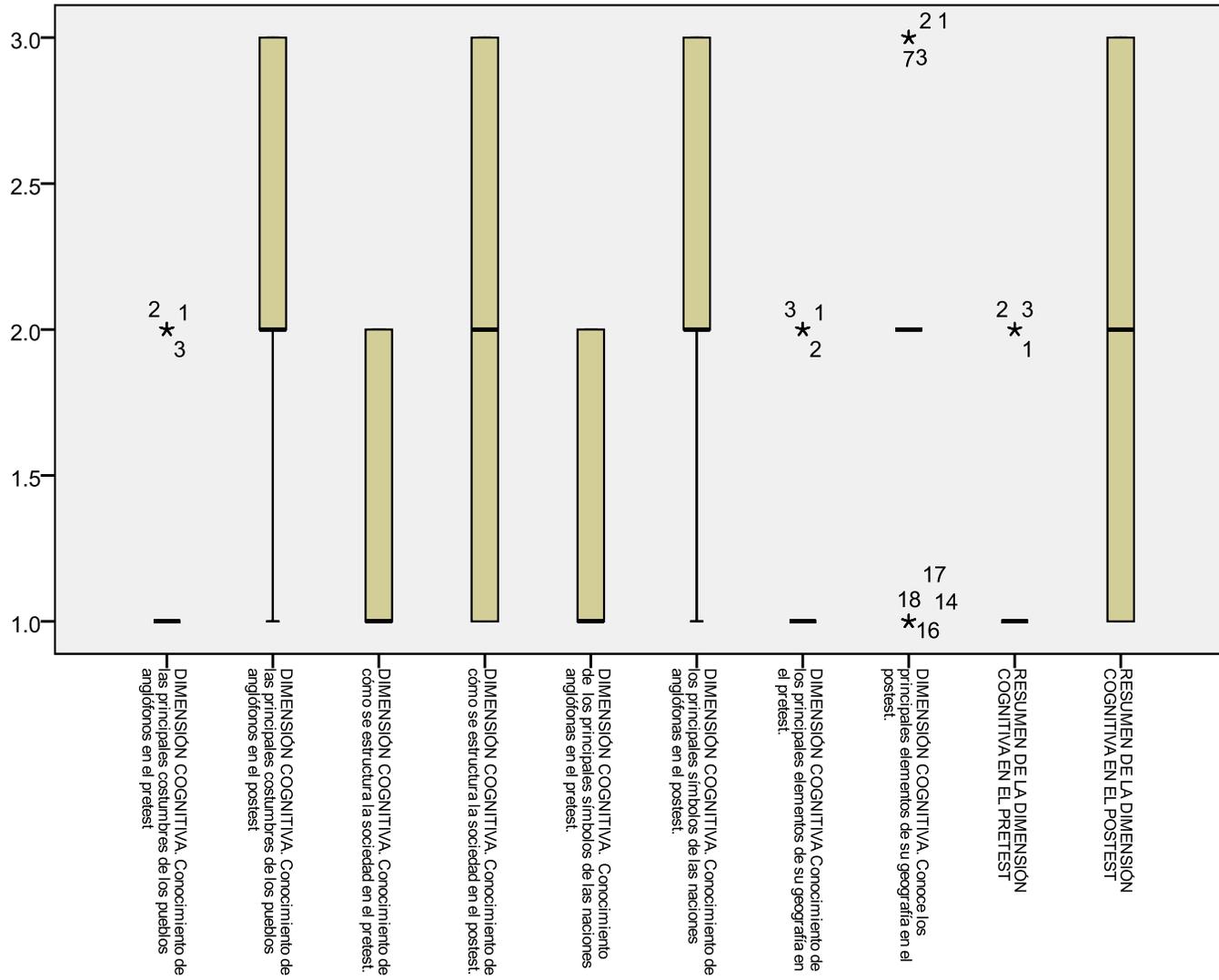


Gráfico 9. Resumen comparativo de la dimensión cognitiva en pre-test y post-test



### ANEXO 25

## Tablas y gráficos comparativos de los resultados del pre-test y el post-test por indicadores en la dimensión procedimental

Gráfico 1: Porcientos de estudiantes en los índices Bajo, Medio y Alto en el indicador 1

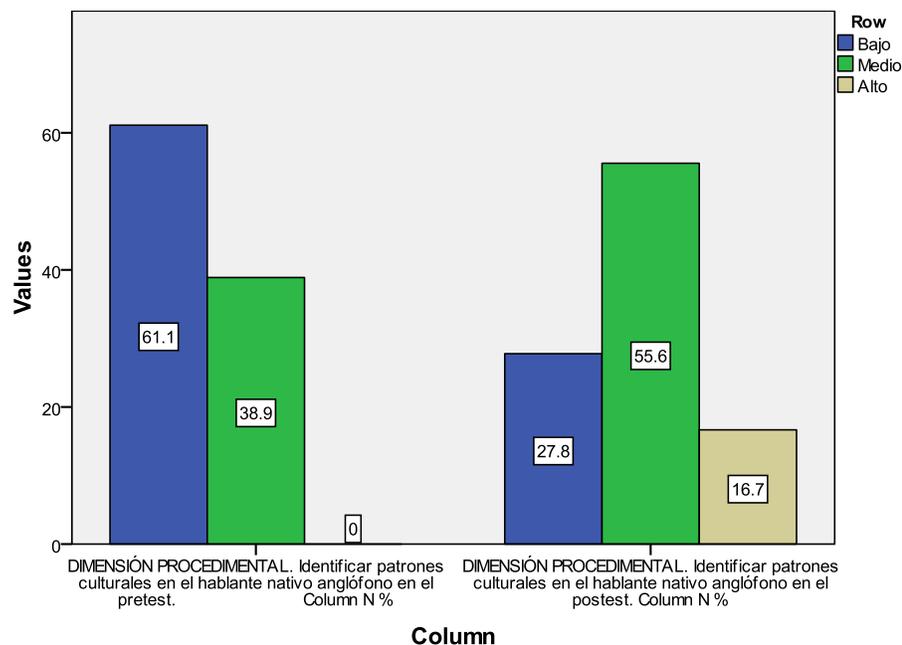
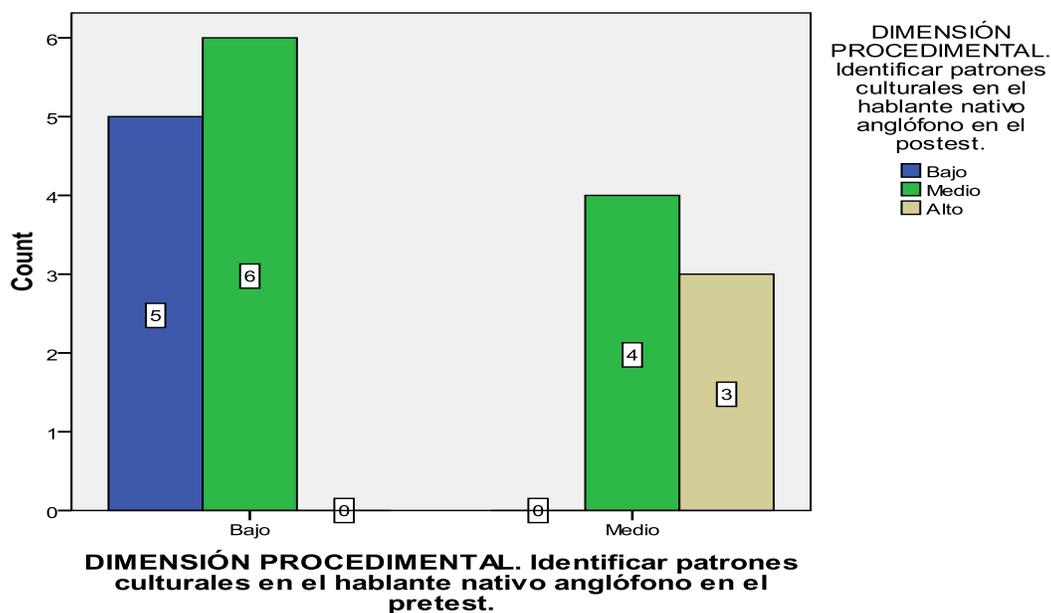


Gráfico 2: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 1 de la dimensión procedimental



**Tabla 1: Comparación de las características numéricas del indicador 1 de la dimensión procedimental en pre-test y post-test**

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL		Identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono en el pre-test	Identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono en el post-test
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		1.00	2.00
Minimum		1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	1.0000
	50	1.0000	2.0000
	75	2.0000	2.0000

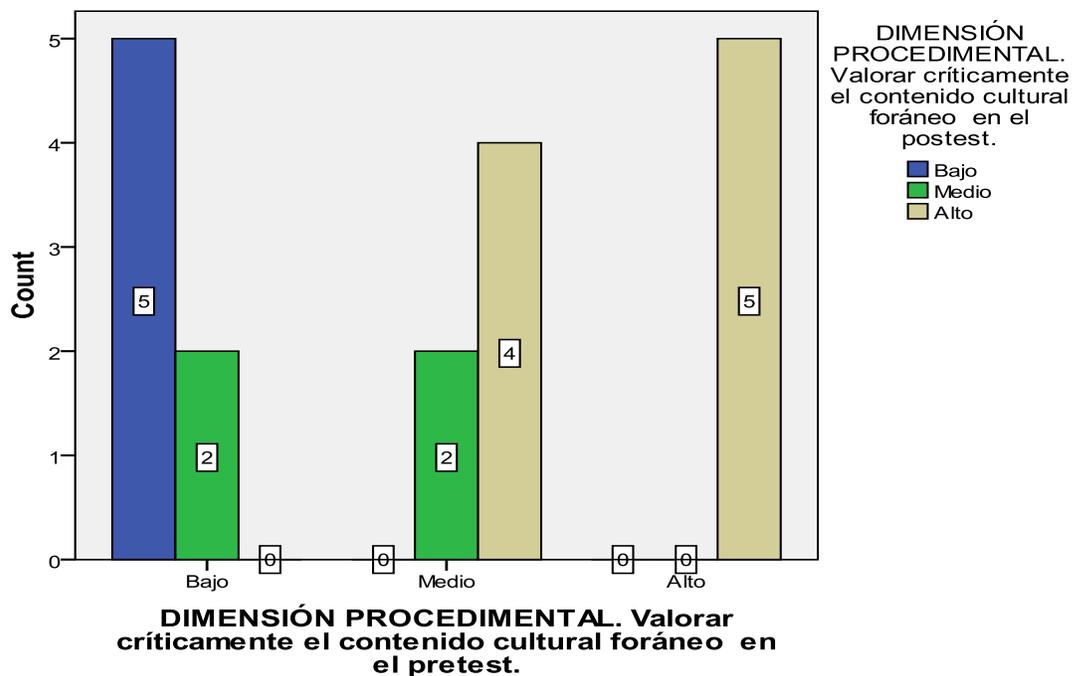
**Tabla 2: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 1 de la dimensión procedimental**

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	Identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono en el post-test-pre-test.
Z	-3.000 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Gráfico 3. Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 2 de la dimensión procedimental**



**Tabla 3: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 2 de la dimensión procedimental**

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	Valorar críticamente el contenido cultural foráneo en el post-test-pre-test.
Z	-2.449 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.014

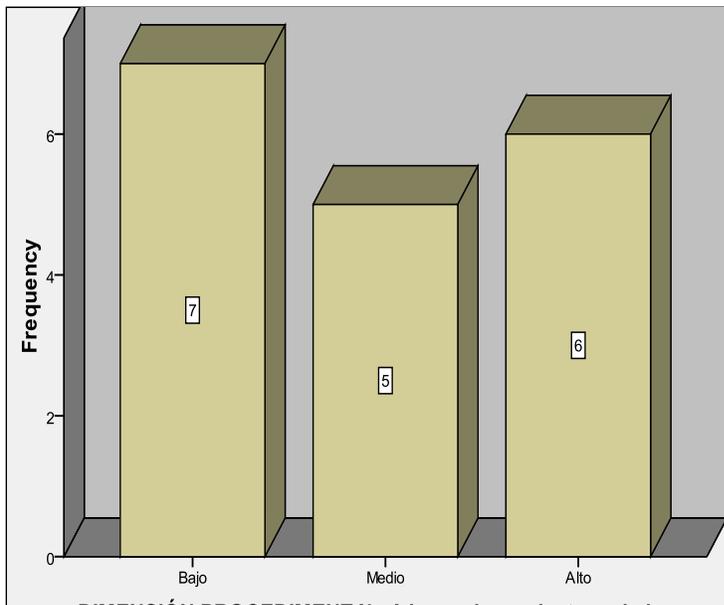
a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Gráfico 4: Número de estudiantes en los índices Bajo, Medio y Alto en el indicador 3 de la dimensión procedimental**

**Tabla 4: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 3 de la dimensión procedimental**

**DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo en el pretest.**

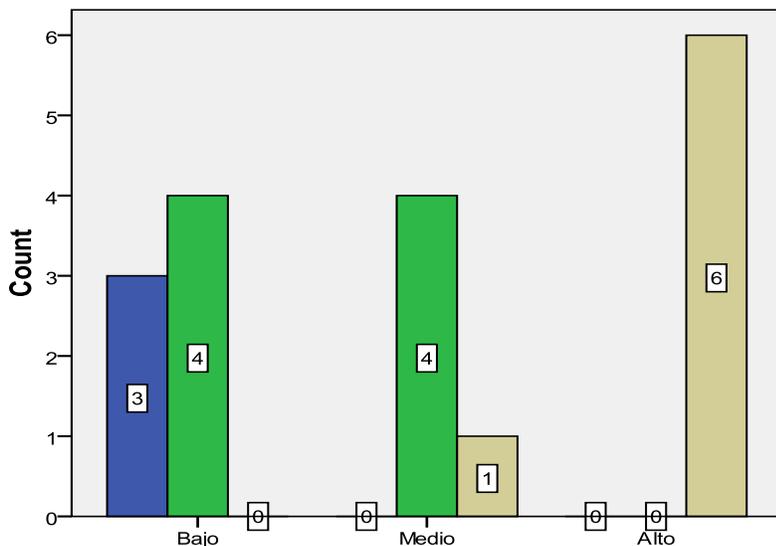


DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	Adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo en el post-test – pre-test.
Z	-2.236 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.025

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Gráfico 5: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 3 de la dimensión procedimental**

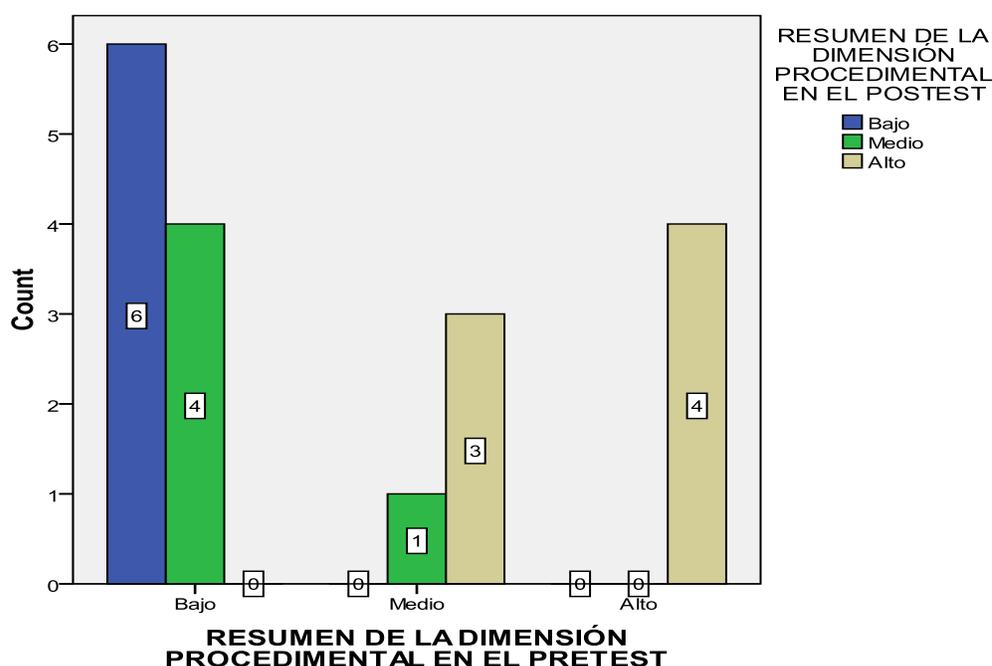


**DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo en el posttest.**

- Bajo
- Medio
- Alto

**DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo en el pretest.**

**Gráfico 6: Resumen de la evolución de los niveles del pre-test al post-test en la dimensión procedimental**



**Tabla 5: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon a la dimensión procedimental**

RESUMEN DE LA DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL EN EL POSTEST - PRE-TEST	
Z	-2.646 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Tabla 6: Resumen de valores absolutos y porcentajes de la dimensión procedimental**

	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono en el pretest.		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Identificar patrones culturales en el hablante nativo anglófono en el posttest.		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Valorar críticamente el contenido cultural foráneo en el pretest.		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Valorar críticamente el contenido cultural foráneo en el posttest.		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo en el pretest.		DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL. Adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua inglesa a las costumbres del hablante nativo en el posttest.		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL EN EL PRETEST		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL EN EL POSTEST	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Bajo	11	61.1%	5	27.8%	7	38.9%	5	27.8%	7	38.9%	3	16.7%	10	55.6%	6	33.3%
Medio	7	38.9%	10	55.6%	6	33.3%	4	22.2%	5	27.8%	8	44.4%	4	22.2%	5	27.8%
Alto	0	.0%	3	16.7%	5	27.8%	9	50.0%	6	33.3%	7	38.9%	4	22.2%	7	38.9%

Gráfico 7: Resumen en por ciento de la dimensión procedimental por indicadores

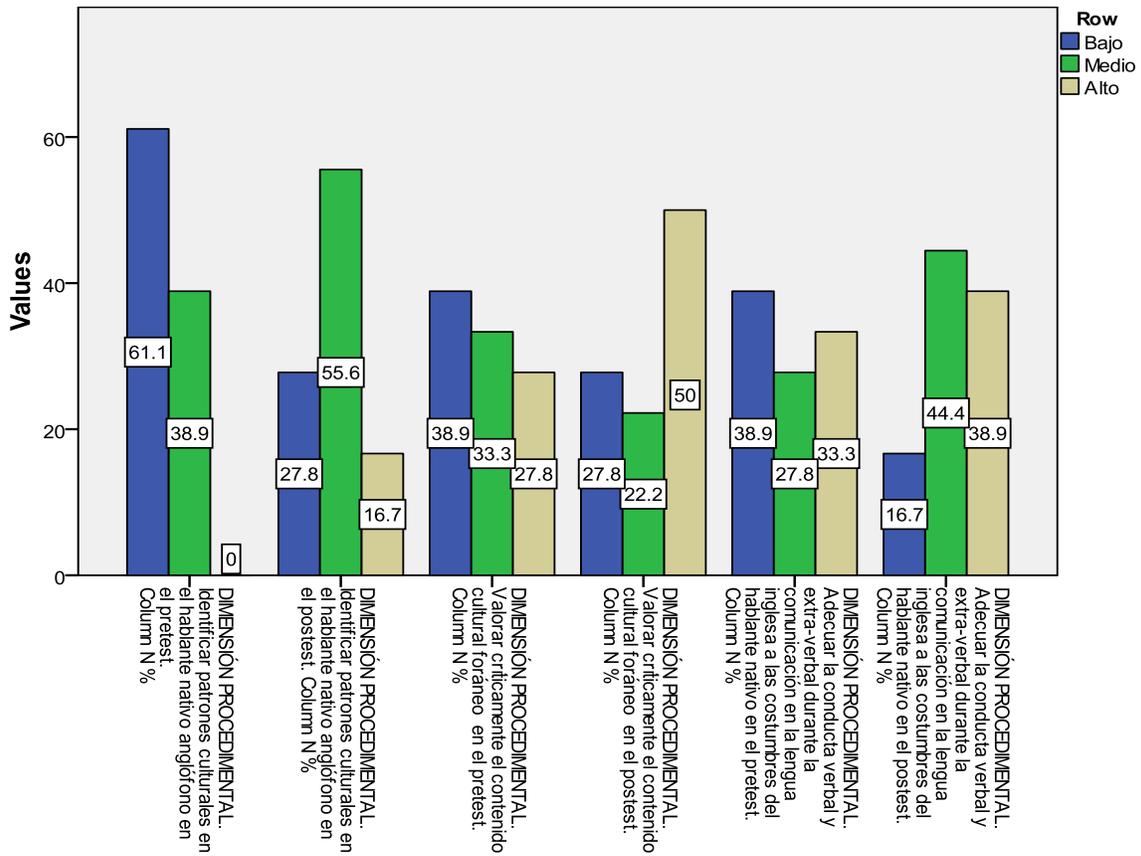
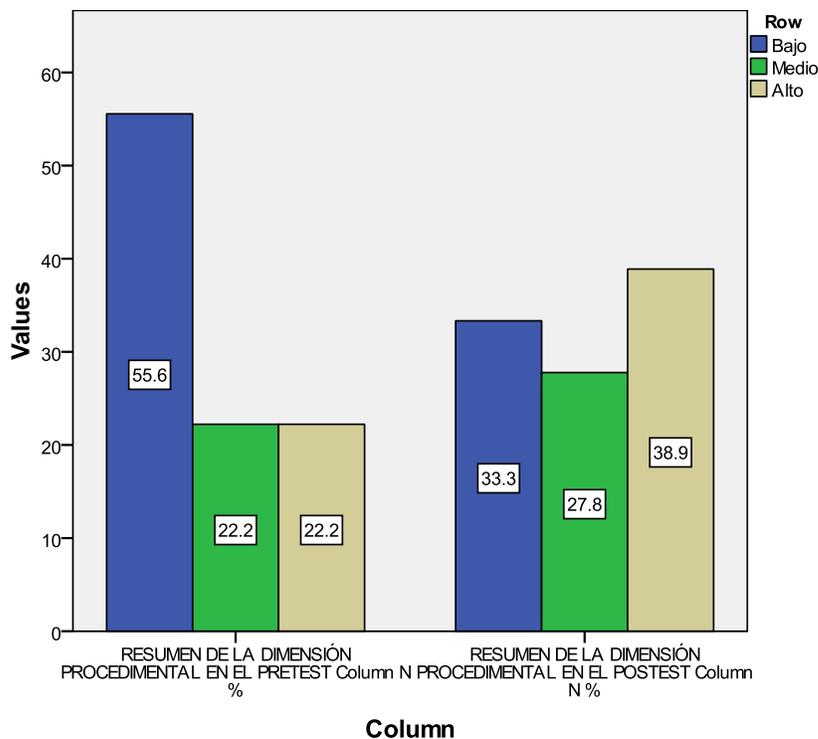


Gráfico 8: Resumen en por ciento de la dimensión procedimental

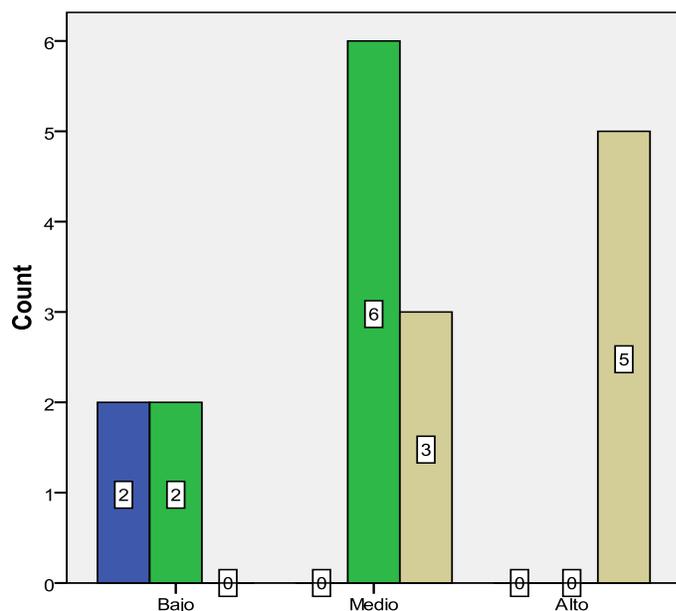


### ANEXO 26

## Tablas y gráficos comparativos de los resultados del pre-test y el post-test por indicadores en la dimensión actitudinal

Gráficos 1 y 2: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en los indicadores 1 y 2

Tablas 1 y 2: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon a los indicadores 1 y 2

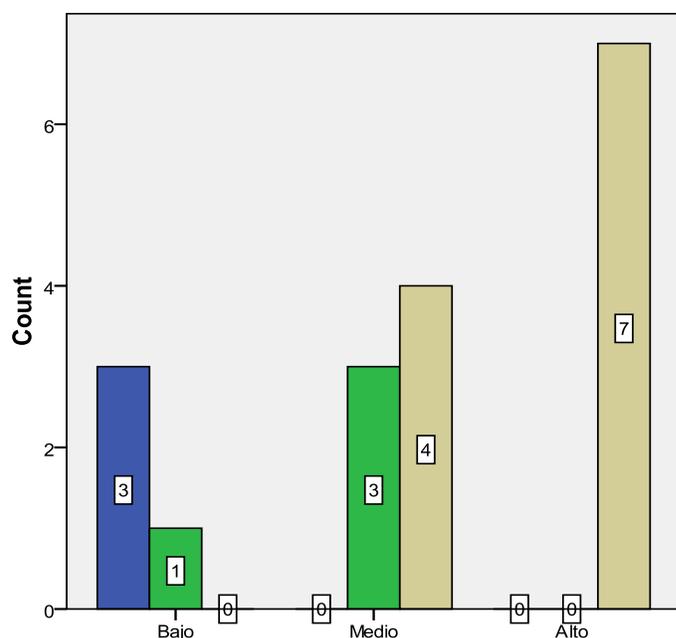


**DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Orgullo por la cultura autóctona en el pretest.**

DIMENSIÓN ACTITUDINAL.  
Orgullo por la cultura autóctona en el posttest.

DIMENSIÓN ACTITUDINAL	Orgullo por la cultura autóctona en el post-test – pre-test.
Z	-2.236 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.025

a. Based on negative ranks.  
b. Wilcoxon Signed Ranks Test



**DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Respeto por la diversidad cultural en el pretest.**

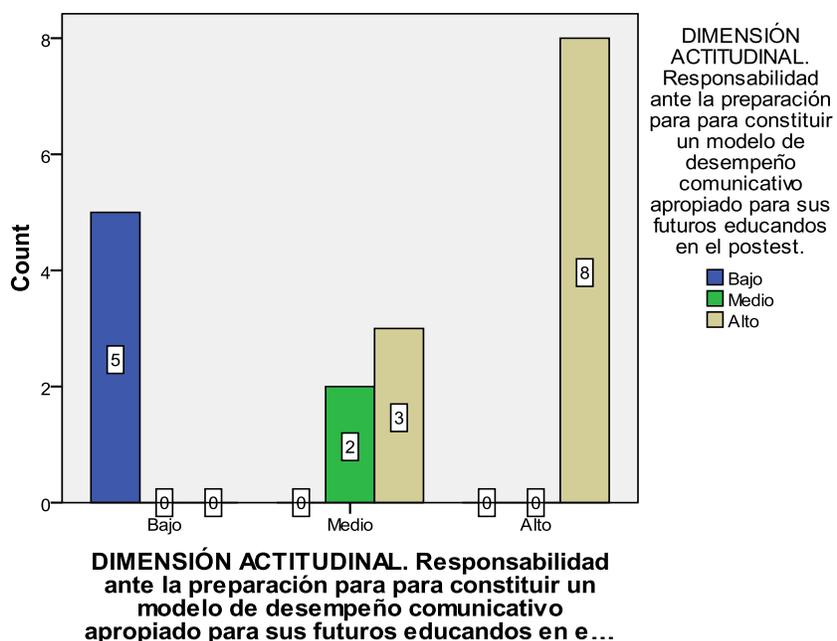
DIMENSIÓN ACTITUDINAL.  
Respeto por la diversidad cultural en el posttest.

DIMENSIÓN ACTITUDINAL	Respeto por la diversidad cultural en el post-test – pre-test.
Z	-2.236 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.025

a. Based on negative ranks.  
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Gráfico 3: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 3

Tabla 3: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 3

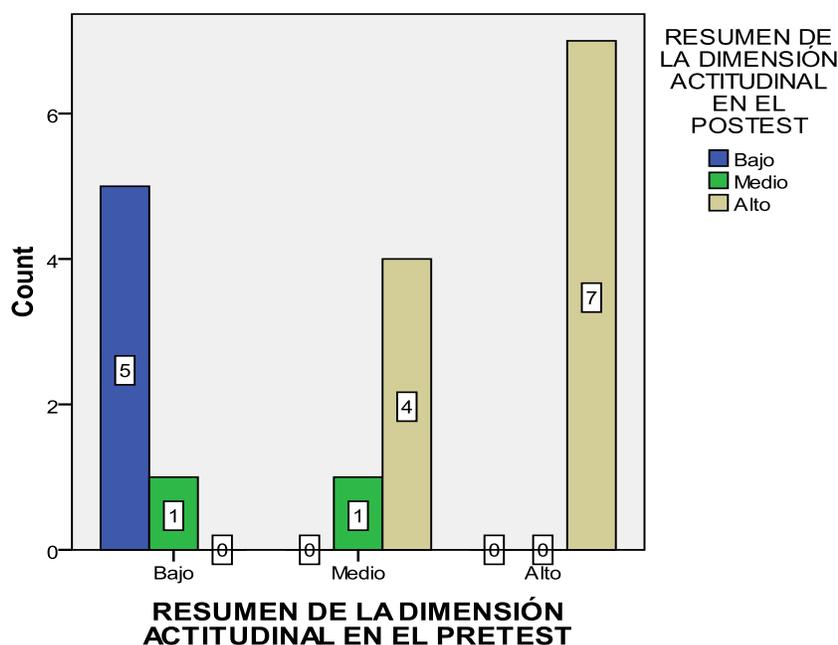


DIMENSIÓN ACTITUDINAL	Responsabilidad ante la preparación para para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa en el post-test – pre-test.
Z	-1.732 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.083

a. Based on negative ranks.

Gráfico 4: Resumen de la evolución de los niveles del pre-test al post-test en la dimensión procedimental

Tabla 4: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon a la dimensión actitudinal



RESUMEN DE LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN EL POSTEST	RESUMEN DE LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN EL POSTEST - PRE-TEST
Z	-2.236 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.025

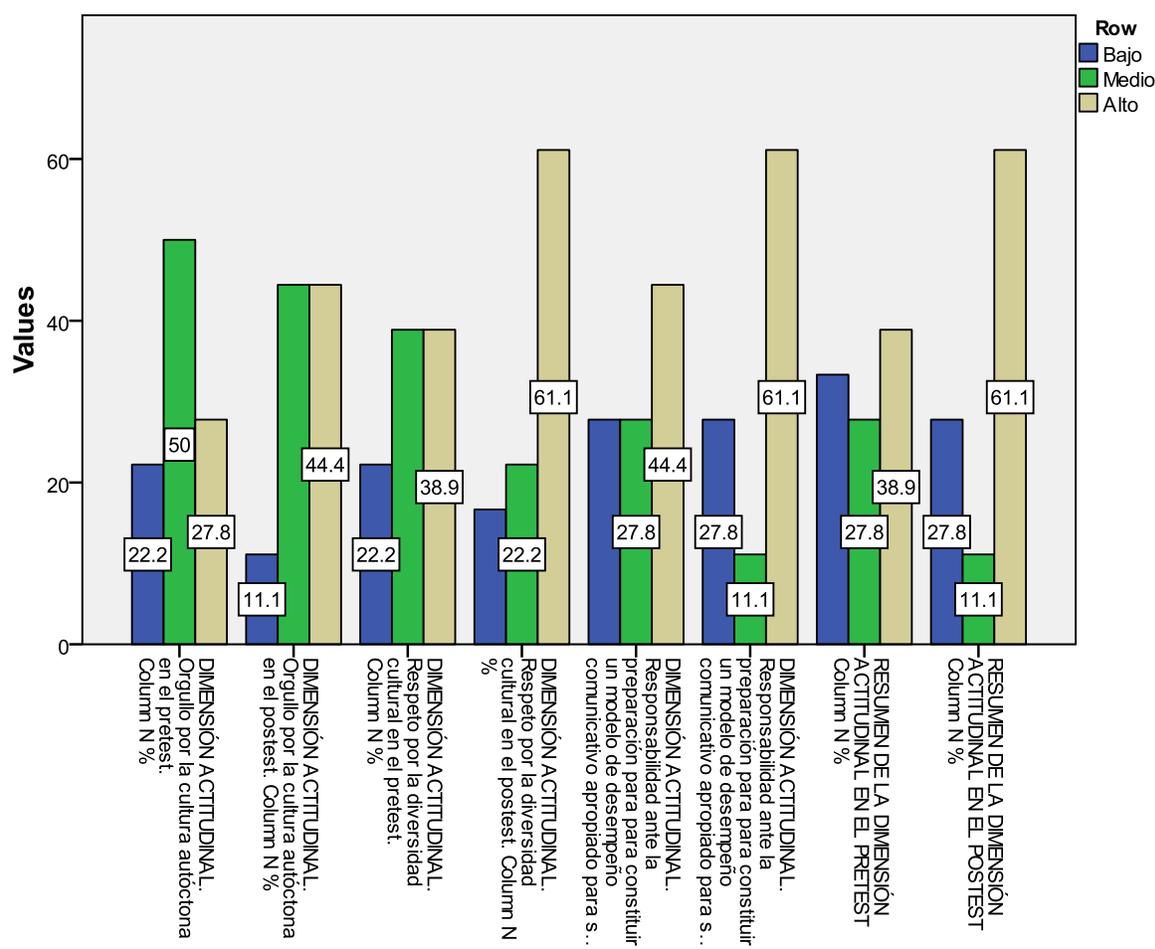
a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 5: Resumen de valores absolutos y porcentos de la dimensión actitudinal por indicadores

	DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Orgullo por la cultura autóctona en el pretest.		DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Orgullo por la cultura autóctona en el posttest.		DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Respeto por la diversidad cultural en el pretest.		DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Respeto por la diversidad cultural en el posttest.		DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Responsabilidad ante la preparación para para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado para sus futuros educandos en el pretest.		DIMENSIÓN ACTITUDINAL. Responsabilidad ante la preparación para para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado para sus futuros educandos en el posttest.		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN EL PRETEST		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN EL POSTEST	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Bajo	4	22.2%	2	11.1%	4	22.2%	3	16.7%	5	27.8%	5	27.8%	6	33.3%	5	27.8%
Medio	9	50.0%	8	44.4%	7	38.9%	4	22.2%	5	27.8%	2	11.1%	5	27.8%	2	11.1%
Alto	5	27.8%	8	44.4%	7	38.9%	11	61.1%	8	44.4%	11	61.1%	7	38.9%	11	61.1%

Gráfico 5: Resumen en por ciento de la dimensión actitudinal por indicadores



### ANEXO 27

#### Tablas y gráficos comparativos de los resultados del pre-test y el post-test por indicadores en la dimensión motivacional

Gráfico 1: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 1

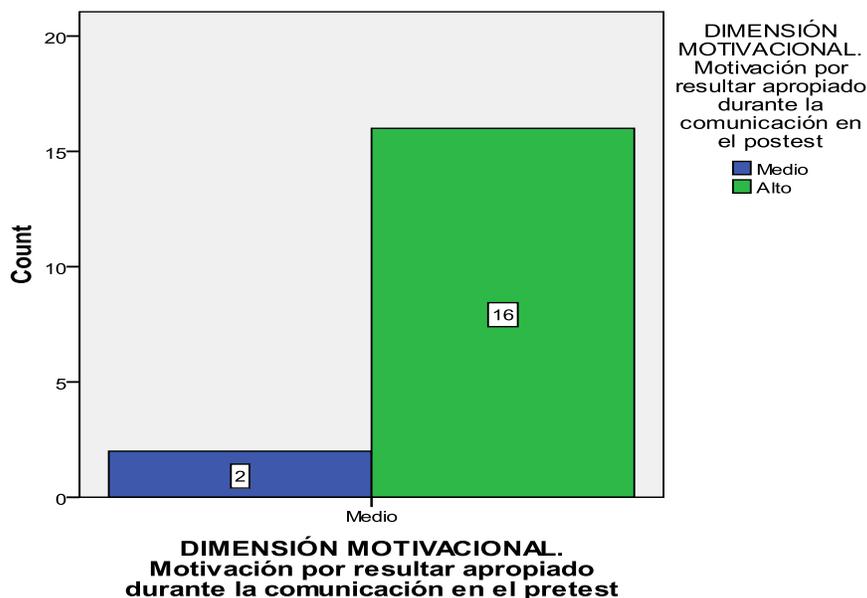


Tabla 1: Comparación de las características numéricas del indicador 1 en pre-test y post-test

Tabla 2: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 1

#### Statistics

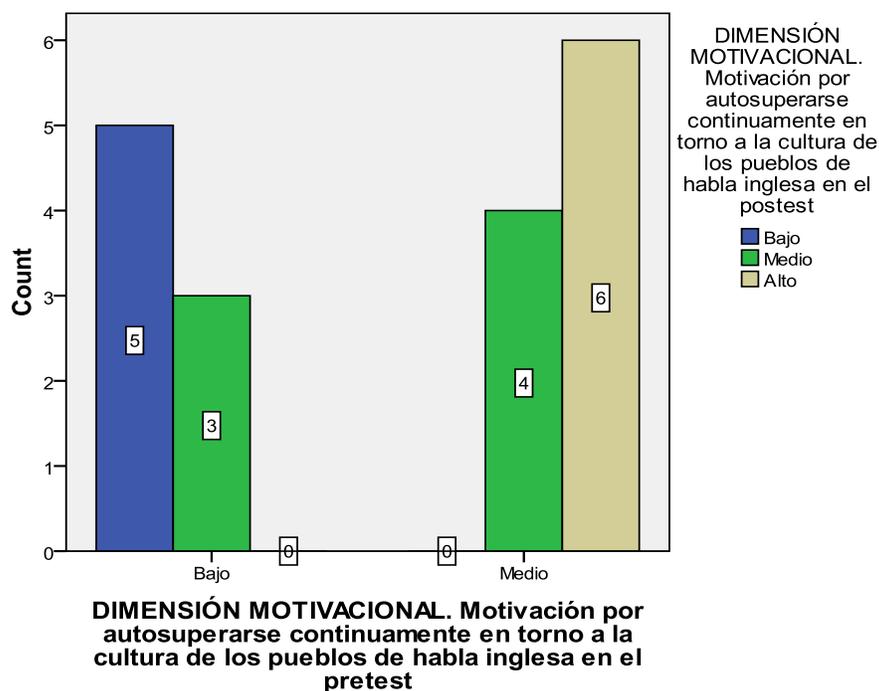
		DIMENSIÓN MOTIVACION AL. Motivación por resultar apropiado durante la comunicación en el pretest	DIMENSIÓN MOTIVACION AL. Motivación por resultar apropiado durante la comunicación en el posttest
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		2.00	3.00
Minimum		2.00	2.00
Maximum		2.00	3.00
Percentiles	25	2.0000	3.0000
	50	2.0000	3.0000
	75	2.0000	3.0000

DIMENSIÓN MOTIVACION AL	Motivación por resultar apropiado durante la comunicación en el post-test – pre-test.
Z	-4.000 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Based on negative ranks

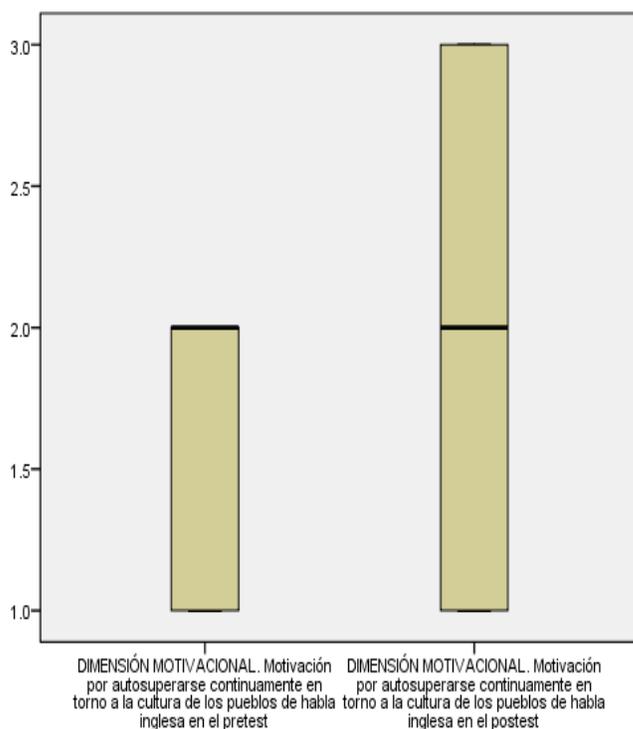
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Gráfico 2: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 2**



**Gráfico 3: Comparación de resultados de pre-test y post-test en indicador 2**

**Tabla 3: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 2**



DIMENSIÓN MOTIVACIONAL	Motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa en el post-test – pre-test.
Z	-3.000 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003

a. Based on negative ranks.

Wilcoxon Signed Ranks Test

Gráfico 4: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en el indicador 3

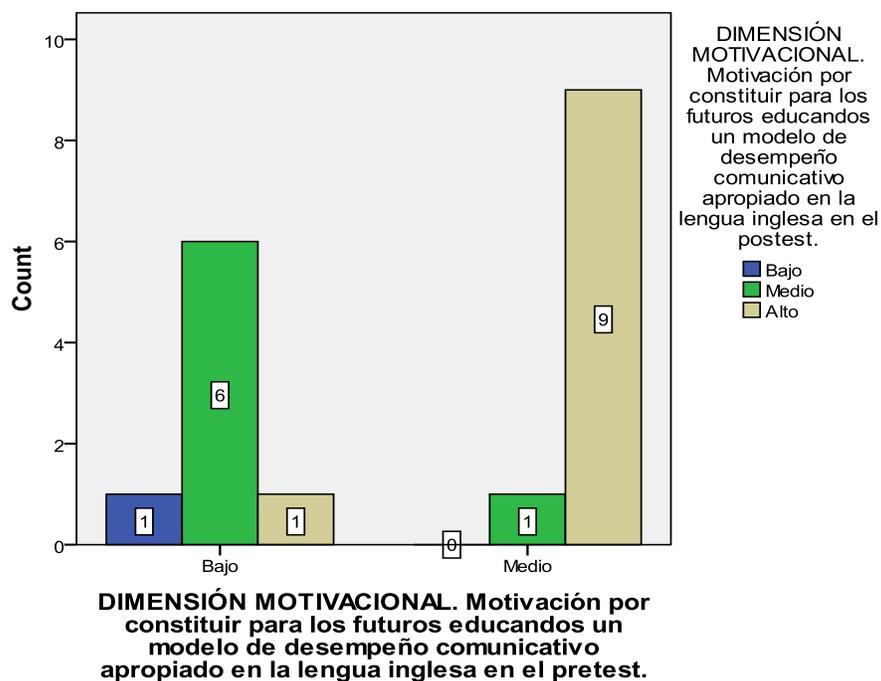


Tabla 4: Comparación de las características numéricas del indicador 3 en pre-test y post-test

Tabla 5: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon al indicador 3

Statistics			
		DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por constituir para los futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa en el pretest.	DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por constituir para los futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa en el posttest.
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		2.00	3.00
Minimum		1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	2.0000
	50	2.0000	3.0000
	75	2.0000	3.0000

DIMENSIÓN MOTIVACIONAL	Motivación por constituir para los futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en el post-test – pre-test.
Z	-3.900 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Based on negative ranks

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Gráfico 5: Resumen de la evolución de los niveles del pre-test al post-test en la dimensión motivacional

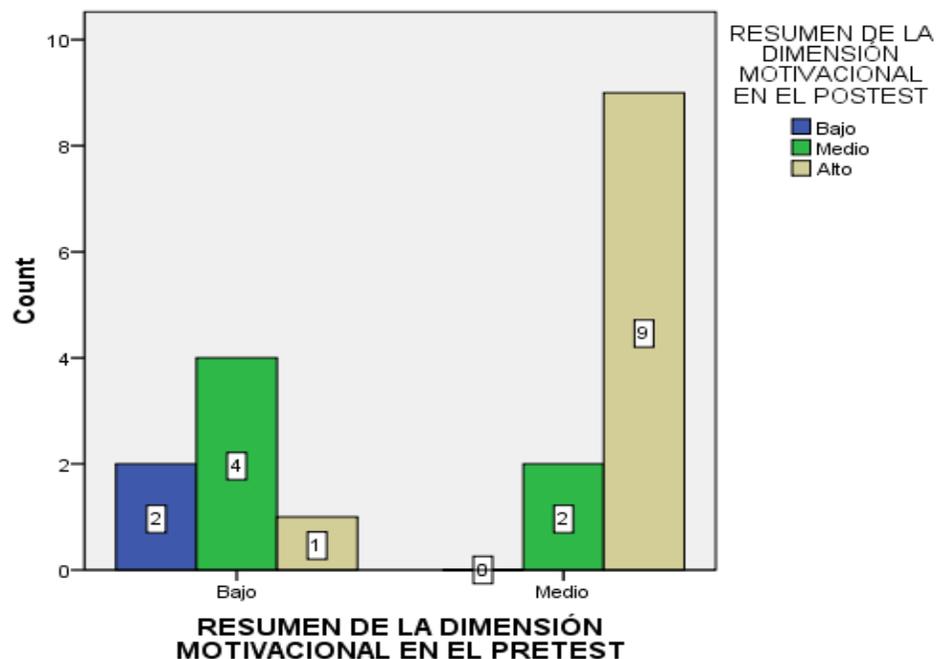


Tabla 6: Resumen de la evolución de los niveles del pre-test al post-test en la dimensión motivacional

Tabla 7: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon a la dimensión motivacional

Statistics

		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL EN EL PRETEST	RESUMEN DE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL EN EL POSTEST
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		2.00	3.00
Minimum		1.00	1.00
Maximum		2.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	2.0000
	50	2.0000	3.0000
	75	2.0000	3.0000

RESUMEN DE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL EN EL POST-TEST – PRE-TEST.	
Z	-3.638 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

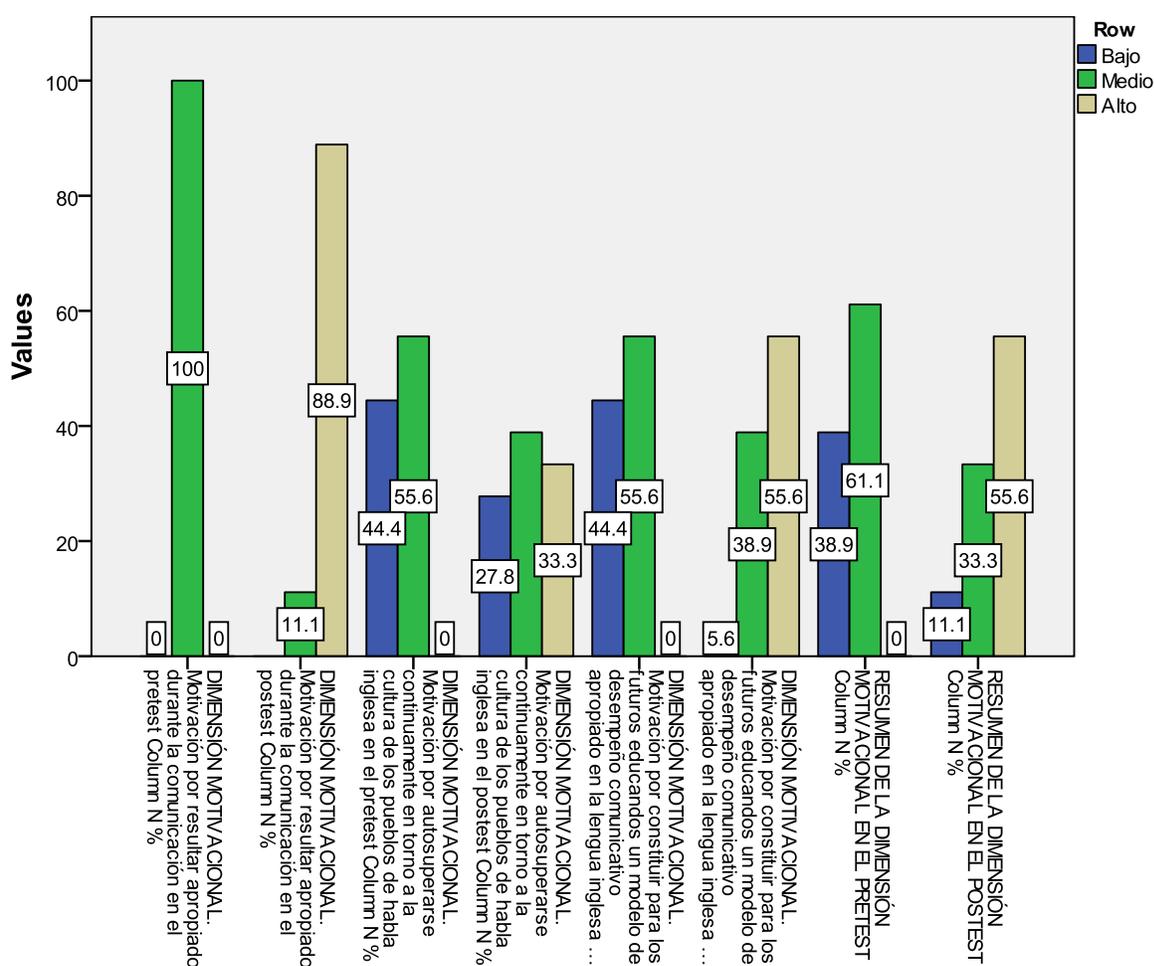
a. Based on negative ranks

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Tabla 8: Resumen de valores absolutos y porcentos de la dimensión motivacional por indicadores**

	DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por resultar apropiado durante la comunicación en el pretest		DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por resultar apropiado durante la comunicación en el postest		DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa en el pretest		DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos de habla inglesa en el postest		DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por constituir para los futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa en el pretest.		DIMENSIÓN MOTIVACIONAL. Motivación por constituir para los futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa en el postest.		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL EN EL PRETEST		RESUMEN DE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL EN EL POSTEST	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Bajo	0	.0%	0	.0%	8	44.4%	5	27.8%	8	44.4%	1	5.6%	7	38.9%	2	11.1%
Medio	18	100.0%	2	11.1%	10	55.6%	7	38.9%	10	55.6%	7	38.9%	11	61.1%	6	33.3%
Alto	0	.0%	16	88.9%	0	.0%	6	33.3%	0	.0%	10	55.6%	0	.0%	10	55.6%

**Gráfico 6: Resumen en por ciento de la dimensión motivacional por indicadores**



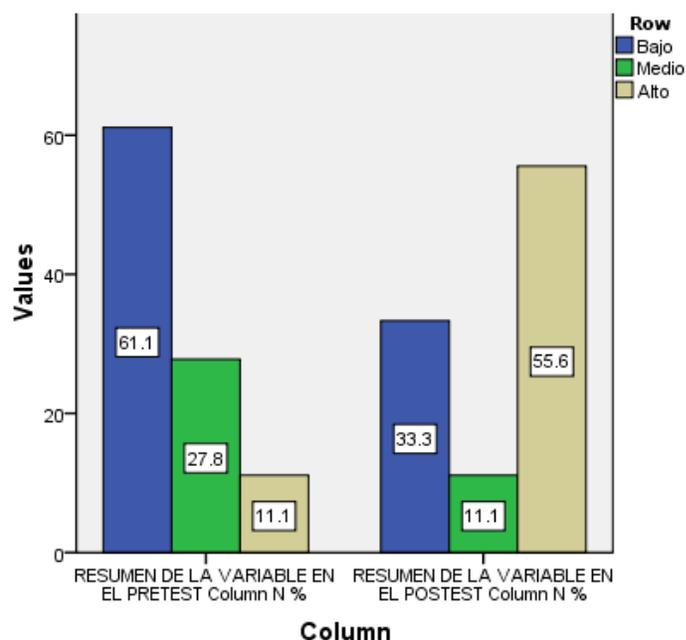
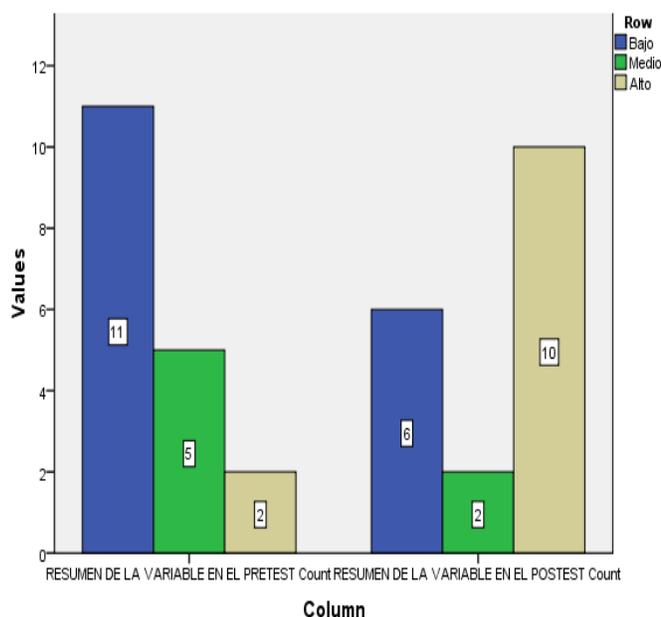
### ANEXO 29

#### Tablas y gráficos comparativos de los resultados del pre-test y el post-test en la variable dependiente

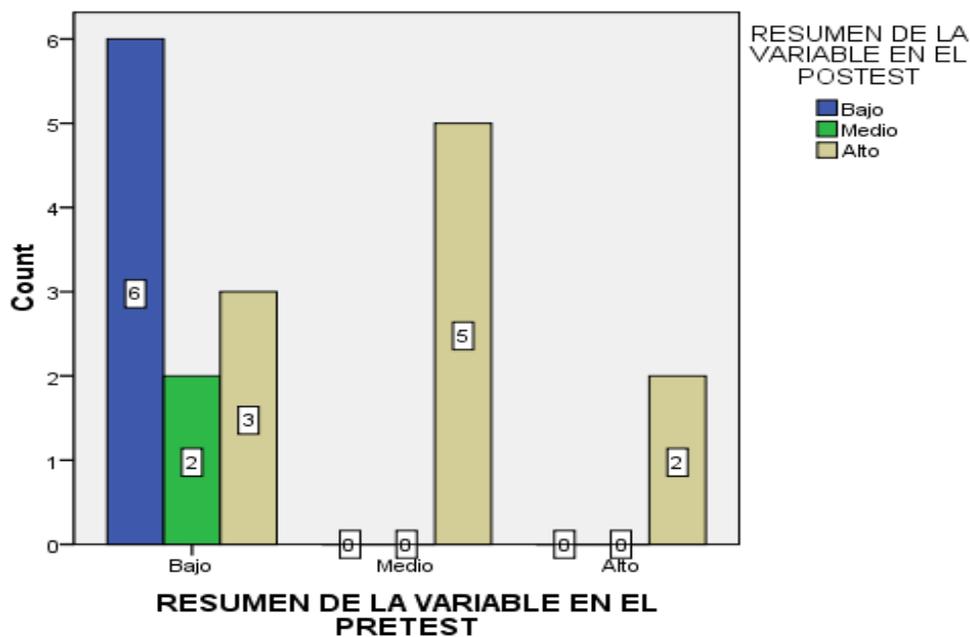
Tabla 1: Comparación de los resultados de la variable dependiente en pre-test y post-test en valores absolutos y porcentos

	RESUMEN DE LA VARIABLE EN EL PRETEST		RESUMEN DE LA VARIABLE EN EL POSTEST	
	Count	Column N %	Count	Column N %
Bajo	11	61.1%	6	33.3%
Medio	5	27.8%	2	11.1%
Alto	2	11.1%	10	55.6%

Gráficos 1 y 2: Comparación de los resultados de la variable dependiente en pre-test y post-test en valores absolutos y porcentos



**Gráfico 3: Evolución de los niveles del pre-test al post-test en la variable dependiente**



**Tabla 2: Resumen de la evolución de los niveles del pre-test al post-test en la variable dependiente**

**Tabla 3: Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon a la variable dependiente**

**Statistics**

		RESUMEN DE LA VARIABLE EN EL PRETEST	RESUMEN DE LA VARIABLE EN EL POSTEST
N	Valid	18	18
	Missing	0	0
Mode		1.00	3.00
Minimum		1.00	1.00
Maximum		3.00	3.00
Percentiles	25	1.0000	1.0000
	50	1.0000	3.0000
	75	2.0000	3.0000

		RESUMEN DE LA VARIABLE EN EL POSTEST - PRETEST
Z		-2.919 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)		.004

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test