



**UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
“MANUEL F. GRAN”**

MODELO ESTRATÉGICO INTERCULTURAL PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS DE INMERSIÓN SOCIOCULTURAL

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

AUTOR: LIC. YARITZA TARDO FERNÁNDEZ

TUTORA: DRA.C. ENEIDA CATALINA MATOS HERNÁNDEZ

**SANTIAGO DE CUBA
2006**

INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera implica fundamentalmente un proceso interactivo en el que intervienen numerosos factores que repercuten en su desarrollo. La comunicación verbal como proceso básico para el desarrollo del individuo deviene fuente de socialización y aprendizaje, y dentro de las lenguas extranjeras, adquiere un valor trascendental. Por tanto, resulta fundamental el desarrollo de la investigación en contextos de inmersión sociocultural ya que estos estudios analizan directamente esta realidad.

Trabajar el proceso comunicativo “supone que el estudiante sea capaz de interactuar oralmente fuera de la clase, en situaciones en las que es impredecible el contenido exacto del mensaje de cualquier hablante, donde existirá una razón social y personal para hacerlo y donde, para que se realice la comunicación satisfactoriamente, deberán cumplirse unos fines como llenar vacíos de información, resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales (...)” (Barroso, 2000: 76) en diferentes situaciones y contextos, por lo que se requiere que se desarrollen alternativas para perfeccionar este complejo proceso comunicativo.

En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el escaso tratamiento de los aspectos orales en beneficio de los escritos; el criterio de tomar en consideración las particularidades investigativas no desde una integralidad del proceso comunicativo (Jiménez, s/f; Kremers, 2000; Baralo, 2000; Gremmo y Holec, 1990; Palucci, 1994; Duda, 1997, citado por Socorro, 2001); unido a la insuficiente valoración de las estrategias comunicativas desde una profundización en la lógica de su dinámica relacional (Socorro, 2001; Ramírez, 2004; Valdés, 2001; Rey, 2005), constituyen sobradas razones de las limitaciones existentes en estos estudios.

Lo anterior constituye aspecto esencial que demuestra el valor que representa en los momentos actuales el estudio de la comunicación oral en este campo de enseñanza, y la insistencia de las recientes investigaciones en favorecer el desarrollo de su dinámica en las aulas a partir de la realidad, con el objetivo de transformarla. Autores como Cassany (1996); Barroso (2000); Le Roy (1997); Kremers (2000), Bou (2001), Palencia (2000) y otros, han manifestado su interés por profundizar en la comunicación oral y el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de múltiples perspectivas, asentados en la práctica comunicativa y en función de buscar nuevas vías para el logro de un aprendizaje mucho más autónomo en los aprendices, ante la necesidad de utilizar la lengua como fuente de socialización e intercambio en el medio donde se encuentran.

La realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente no es ajena a esta preocupación de los estudios actuales por entender el conocimiento de la lengua,

esencialmente como una forma de “poder interactuar adecuadamente en una situación de comunicación” (Eres, s/f: 1). Esta necesidad o estímulo para el acto de hablar en la lengua meta se ve limitada en contextos y situaciones comunicativas, fuera ya del marco restringido del aula, con consecuencias negativas en el desempeño y autonomía de los estudiantes extranjeros en su interacción social, destacándose entre las más significativas:

- Insuficiente orientación contextual y dificultades en su nivel de negociación que reduce sus relaciones interactivas.
- Limitaciones en el desarrollo de la interacción oral en situaciones de intercambio intercultural.
- Dificultades para buscar soluciones alternativas para resolver problemas comunicativos o suplir carencias expresivas en situaciones de la vida real.
- Actuación limitada para el logro del control expresivo en contextos sociales que dificulta el contacto interpersonal en el medio, lo que conduce a una reducción de la meta comunicativa propuesta, con soluciones drásticas de casos de abandono conversacional, por algunos de ellos, con sus consecuentes sentimientos de frustración y desconcierto ante la comunicación en la lengua.

La observación detenida de este proceso ha permitido comprobar que, aún cuando los estudiantes concluyen el nivel intermedio, las dificultades e inseguridades ante las disímiles situaciones y contextos interactivos en los que se ven inmersos en sus relaciones de intercambio comunicativo en la lengua meta, persisten en estos cursos de Español como Lengua Extranjera. Este elemento fue confirmado a partir de la aplicación de instrumentos y técnicas empíricas al colectivo de profesores de mayor experiencia docente en este tipo de enseñanza, y fueron remarcadas por los propios aprendices.

Este diagnóstico permitió sintetizar que existen limitaciones en el desempeño oral de los estudiantes que concluyen el nivel intermedio de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente. Ello es expresión científica de las *insuficiencias en el proceso de formación para el intercambio comunicativo en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural*, lo que deviene entonces en el **problema científico** de la investigación.

Desde dicho diagnóstico fáctico se pudo precisar, por tanto:

- El escaso dominio de estrategias de comunicación en el desarrollo del proceso oral, que promueve un insuficiente desarrollo comunicativo de los estudiantes.

- Una dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación estratégica poco coherente y definida que limita la autonomía oral y el desempeño interactivo de los estudiantes y,
- El empleo de didácticas particulares demasiado espontáneas y desarticuladas, que no logran abordar suficientemente la dinámica comunicativa estratégica de los estudiantes.

El comportamiento de la lengua oral en estos cursos de nivel intermedio de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente, aún cuando no ha sido ajeno a la influencia de los nuevos enfoques que trascienden lo gramatical y se orientan hacia tendencias metodológicas que valoran los fenómenos comunicacionales como hechos inseparables de la cultura, todavía necesitan profundizar en nuevas relaciones a partir de integrar un sistema categorial desde una significatividad diferente, con connotaciones interpretativas a un nuevo nivel de esencialidad en la valoración de la didáctica del proceso de comunicación oral en lenguas extranjeras.

Por consiguiente, entender la noción de comunicación oral como construcción social de significados y sentidos a través de y en el contexto donde los hablantes aprenden la lengua extranjera, implica reconocer los actos, procesos y situaciones comunicativas en la interculturalidad, como una red multidimensional a partir de la cual se enlazan y construyen las interacciones entre los sujetos de culturas diferentes, lo que conduce al imperativo de potenciar un proceso didáctico en lengua extranjera que posibilite una autogeneración oral contextualizada por parte de los estudiantes que se insertan en disímiles relaciones interactivas. De ahí la necesidad de valorar *el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, como objeto del presente estudio.*

Las características de los cursos de lenguas extranjeras, dada su heterogeneidad, exigen una revalorización de la diversidad a partir de considerar el manejo de recursos expresivos para intercambios comunicativos más eficaces en el entorno de uso de la lengua que se aprende. Por consiguiente, las acciones didácticas que se promuevan en las clases deben estimular un proceso de construcción activa por parte de los estudiantes de sus propios patrones orales e interactivos para mejores actuaciones en el contexto de inmersión sociocultural.

Es significativo que aún con las orientaciones actuales, los trabajos investigativos que abordan el proceso de comunicación oral desde una perspectiva integradora de las habilidades que lo conforman, resultan insuficientes o poco trascendentes ante la variedad de estudios que apuestan por un tratamiento más específico. Al respecto, la orientación didáctica al trabajar la comprensión, la expresión y la interacción oral se proyecta por ofrecer alternativas diversas, desde visiones demasiado generales que no revelan las esencialidades del proceso que se

trata (Jiménez, s/f); pasando por acercamientos, bastante discretos, de revalorizar las particularidades de dichos elementos orales a partir de un tratamiento de estrategias comunicativas (Socorro, 2001); hasta propuestas más concretas de ejercicios y actividades que potencian el trabajo interactivo (Coronado, 1994; Zanón, 1999; Baralo, 2000; García, 2004; Torremacha, 2004), pero enfatizando sólo en las actividades a realizar durante la conversación, y no en los mecanismos para operar y regular estas intervenciones orales (de Dios Martínez, 2004; Escobar, 2002; Palencia, 1999; García, 2005).

Otras investigaciones, por su parte, revelan vertientes de análisis dirigidas a abordar el fenómeno oral a partir de potenciar el desarrollo de estrategias de comunicación (Selinker, 1972; Faerch y Kasper, 1983; Kasper y Kellerman, 1997; Bialystok, 1990; Poulisse, 1987; Tarone, 1977; 1981; Yule, 1997 y otros), sin embargo, muestran enfoques divergentes en cuanto a la perspectiva metodológica que siguen sus autores, y aunque desde la didáctica, se reconoce el valor de la enseñanza de estrategias comunicativas en las clases de lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural (Wen- Fen Liang, 1996; Bou, 1994; Pinilla, 1994, 2000 a, 2000 b; Barroso, 2000; Martín, 2000; Manchón, 1993; López, 1997; Núñez y otros, 2002; Wongsawang, s/f; Morales, 2005), se reduce sólo a la comprobación empírica desde posturas muy generales y descriptivas del proceso, o se limitan a un entrenamiento que queda simplificado a transferencias estratégicas a nuevas situaciones orales.

Estas orientaciones didácticas, si bien resultan importantes desde el punto de vista de su aplicación práctica, adolecen de aportes sustanciales que aborden con profundidad la dinámica de las relaciones estratégicas a partir de la integración y comportamiento de sus elementos internos, desde la óptica de los intercambios interculturales a un mayor nivel de sistematización e interpretación.

A esto se integra la marcada tendencia de estos trabajos investigativos de abordar los recursos estratégicos a partir de posiciones reduccionistas y poco integradoras, que no posibilitan establecer relaciones desde una valorización de las estrategias orales, no sólo como alternativas reparadoras de deficiencias comunicativas dada las limitaciones en la lengua, sino también desde una proyección que profundice en el carácter relacional de estos elementos a partir de una visión didáctica que opere en los mecanismos de actualización contextual de los estudiantes y en su capacidad para **orientar** sus referentes cognitivos, comunicativos y culturales, y **regular** el intercambio para el logro de la integración intercultural desde la diversidad de las interacciones orales.

Se hace necesario, por tanto, otros aportes a la didáctica de las lenguas extranjeras en razón de nuevos métodos que no sólo faciliten la potenciación de recursos comunicativos, sino también que estimulen un proceso que reoriente la dinámica oral hacia nuevas fases de implementación para un desarrollo más efectivo en la praxis intercultural. Este aspecto no ha sido considerado en toda su profundidad en la concepción de los métodos y procedimientos actuales, -reconocido por los autores- (Antich et.al, 1987; Lineros, s/f; Orti, s/f; Baralo, s/f; García, 2000; Vargas, 2001; Barroso, s/f; Calvi, 2001; Caballero, 2005; García Manzano, 2001; Rivas Argúndez, s/f; Ruiz, 2005; Martín Peris, 2004), lo que conduce a tratamientos que no logran suficientemente un redimensionamiento interpretativo y constructivo del proceso de comunicación estratégico intercultural. Significa, en resumen, que los presupuestos epistemológicos existentes aún presentan inconsistencias teóricas que no les permiten revelar un sistema de relaciones esenciales que desde una lógica de construcción de las estrategias de comunicación oral, favorezca la didáctica de la comunicación estratégica intercultural a través de una dinámica esencialmente interpretativa y contextualizada.

De ahí que el **objetivo** sea la elaboración de un **sistema de procedimientos estratégico-comunicativos**, sustentado en un *modelo estratégico intercultural* que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en los estudiantes que concluyen el nivel intermedio de lenguas extranjeras para su mejor desempeño oral en el contexto de inmersión sociocultural, con un **campo de acción** localizado en la *dinámica de las estrategias de comunicación oral*.

La **hipótesis** de la investigación plantea que:

Si se aplica un sistema de procedimientos estratégico-comunicativos que haga viable un método de construcción estratégico-comunicativo sustentado en un modelo estratégico intercultural, que tome en cuenta la **contradicción** existente entre la *comprensión de la diversidad interactiva* y la *interpretación de la integración intercultural*, se puede contribuir a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral de los estudiantes que concluyen el nivel intermedio de lenguas extranjeras para favorecer su formación para el intercambio comunicativo en el contexto de inmersión sociocultural.

Para el desarrollo de la investigación se establecieron las siguientes **tareas científicas**:

- Caracterizar gnoseológico-didáctica, psicolingüística y pragmáticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

- Fundamentar las tendencias del comportamiento histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.
- Caracterizar el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en el Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente.
- Diseñar un modelo estratégico intercultural para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en el nivel intermedio de lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.
- Diseñar el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos sustentado en el modelo estratégico intercultural propuesto.
- Ejemplificar la aplicación parcial del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos en dos grupos de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente.
- Corroborar el valor científico-metodológico de los principales resultados investigativos a través de la consulta con expertos.
- Valorar la factibilidad de los principales resultados de la investigación a partir de la realización de un Taller de Socialización con especialistas

En el desarrollo de la investigación se emplearon **métodos teóricos, empíricos y estadísticos**, orientados en las siguientes direcciones:

- ◆ Métodos y técnicas empíricas, para la caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en el Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente, la corroboración de los resultados científicos alcanzados en la ejemplificación de la aplicación parcial de los procedimientos didácticos, el criterio de expertos y el Taller de Socialización con especialistas.
- ◆ El método histórico-lógico, en la determinación de las tendencias históricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.
- ◆ El método de análisis-síntesis, presente en la lógica del proceso de investigación.
- ◆ El método holístico-dialéctico, en el modelo estratégico intercultural, para determinar sus elementos dinámicos y relaciones significativas, además de ser expresión de la lógica seguida en la construcción del conocimiento científico.

- ◆ El método sistémico-estructural-funcional, en el diseño del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos.
- ◆ Las técnicas estadísticas para procesar e interpretar los resultados de la aplicación de los métodos y técnicas empíricas.

A lo largo de toda la lógica del proceso de investigación ha estado presente el enfoque hermenéutico-dialéctico, el cual ha permitido, desde la dialéctica de la comprensión y la explicación del objeto de investigación, llegar a su interpretación, lo que posibilitó su reconstrucción teórica y práctica, desde el campo de acción.

El **aporte teórico** de la investigación está dado en un modelo estratégico intercultural para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en el nivel intermedio de lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, que se sintetiza en un método de construcción estratégico-comunicativo.

El **aporte práctico** lo constituye el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos que hace viable el método de construcción estratégico-comunicativo, para contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral de los estudiantes que concluyen el nivel intermedio de lenguas extranjeras, que les permita un mejor desempeño oral en el contexto de inmersión de la lengua que aprenden.

El **impacto social** radica en contribuir a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral desde la dinámica de las estrategias comunicativas, que permita el perfeccionamiento de la formación para el intercambio comunicativo de los estudiantes extranjeros de nivel intermedio que favorezca su nivel de autonomía oral en la diversidad interactiva y estimule relaciones de integración intercultural más eficientes en el contexto sociocultural donde aprenden la lengua.

La **novedad** de la tesis está en revelar la lógica didáctica de la comunicación estratégica intercultural en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural desde un proceso esencialmente interpretativo contextualizado de la dinámica de construcción de las estrategias de comunicación oral, al ser expresión del sistema de relaciones entre la comprensión contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS DE INMERSIÓN SOCIOCULTURAL

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se dirige al estudio de los aspectos más significativos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural y la dinámica de las estrategias comunicativas orales, a partir del análisis de dicho objeto y campo de acción, respectivamente, desde su perspectiva didáctica, psicolingüística y pragmática, para poder dilucidar sus comportamientos, lo que permite precisar sus principales referentes y posiciones de partida, así como establecer sus principales tendencias históricas, como sustentos del marco teórico conceptual de la investigación. Se ofrece, además, una valoración del estado actual del proceso de comunicación oral en el nivel intermedio de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente, lo que posibilita profundizar en las principales limitaciones existentes en la didáctica del mismo y corroborar el problema declarado.

1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural: referentes gnoseológicos y didácticos

Definir la comunicación oral resulta una tarea harto difícil equiparable a la complejidad que entraña el propio proceso. De ahí que no resulte extraño que para algunos autores “constituya una categoría polisemática, al no ser su estudio privativo de una ciencia en particular (...)” (Ortiz, s/f: 1). Por tanto, los aportes desde las diversas ciencias y disciplinas han contribuido a enriquecer los estudios sobre el tema, apuntando hacia un “enfoque multidisciplinario imprescindible para analizar esta categoría de forma rigurosa y sistemática” (Ortiz, s/f: 2).

Desde la propia naturaleza etimológica del término “comunicación”, proveniente del latín “communicatio”: “poner en común”, y las diferentes acepciones sinonímicas a las que se asocia, se puede “describir mejor la compleja fenomenología comunicativa, pues sólo existe cuando entre los sujetos ocurre un continuo, ininterrumpido y mutuo intercambio no sólo de mensajes, sino de cierta afectividad y afinidad” (Ortiz, s/f: 8). Esta consideración, desde su propia esencia conceptual, entraña una visión integral a partir de indiscutibles bases psicológicas, lingüísticas y sociales, y en tal sentido, las diferentes definiciones que sobre la comunicación oral han sido aportadas por los autores, están matizadas por estos enfoques.

Para Roda y Beltrán (1988: 34): "La comunicación es esencialmente un hecho social. En este sentido, está íntimamente relacionada con una serie de procesos de comportamiento humano, interdependientes unos de otros; es decir, se fundamenta en la interacción del individuo en la sociedad, cuyo objetivo fundamental es el intercambio de experiencias significativas". Por su parte, Fernando González Rey (1995: 6) reconoce que: "La comunicación implica la creación de nuevas necesidades y representaciones dentro del espacio interactivo de los sujetos que en ella participan, espacio que llega a tener una expresión permanentemente en la configuración subjetiva resultante de cada relación humana estable y significativa".

Otros estudiosos valoran el proceso comunicativo como "una forma específica y autónoma del activismo del sujeto", reconociendo su resultado no en "la transformación del objeto específico-material o ideal, sino en el establecimiento de las relaciones con otro hombre, con las demás personas" (Lomov, 1989: 355 a), ya que "la comunicación no es una acción, sino precisamente una interacción" (Kagan, 1989: 55). Definición que resulta elocuente al consenso de considerar la comunicación como "una de las formas que tienen las personas para relacionarse con el proceso de la actividad" (Ortiz, s/f: 7) donde confluyen las relaciones sociales e individuales.

Estas posiciones se complementan desde lo social y lo psicológico, a partir de considerar la interacción social, como fundamento esencial que sustenta el vínculo entre los sujetos participantes en el acto comunicativo, ante el hecho de valorar este proceso, "no como acción unilateralmente concebida, sino en su vínculo interactivo entre los sujetos, que en su conjunto, despliegan una actividad, ya sea transformadora o cognoscitiva" (Rey, 2005: 13).

Desde la perspectiva del análisis didáctico resulta significativo valorar el comportamiento de las investigaciones que, a partir de diferentes presupuestos teóricos y conceptuales, han mostrado su preocupación por reivindicar la comunicación oral dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, entendido como el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en un entorno concreto donde su empleo resulta imprescindible y continuo, especialmente al adquirirse en un país donde es lengua oficial.

Al respecto, los estudios que sobre la comunicación oral se han realizado a nivel nacional (Jiménez, s/f; Martínez et.al, 1997; Pulido et.al, 2004; Socorro, 2001; Castillo, 2004; Núñez, 2002; Arcia, 2005), si bien constituyen un acercamiento importante a este fenómeno, aún revelan la necesidad de investigaciones que aporten nuevas consideraciones teóricas y propuestas prácticas que dinamicen el proceso didáctico oral en las lenguas extranjeras, a partir de que se caracterizan por:

- Necesidad de profundizar en un análisis de la comunicación oral en una integralidad que potencie una posición verdaderamente interpretativa del fenómeno oral.
- Aunque se muestra una tendencia a revalorizar las estrategias comunicativas en la didáctica de lenguas extranjeras, se precisa enfatizar en el proceso y en el tratamiento de dichos recursos desde su dinámica y sus relaciones, sin restricciones al intercambio docente.
- Aún cuando se implementan propuestas didácticas desde una dimensión más totalizadora de la comunicación oral, éstas quedan reducidas a prácticas elementales que no trascienden el tratamiento estratégico, con escasas referencias a la lógica de su dinámica y sus relaciones esenciales.
- Si bien se evidencia una apertura hacia un enfoque didáctico que desde lo teórico apuesta por una visión más integral del fenómeno comunicativo, es insuficiente la referencia a una dinámica de intercambio oral que tome en cuenta el valor de las relaciones interculturales en diferentes situaciones comunicativas desde un contexto concreto de aprendizaje de la lengua.
- Necesidad de evaluar la realidad contextual y los elementos característicos de los intercambios orales extradocentes, aún cuando se cuenten con implementaciones didácticas, que sustentadas en el empleo del aprendizaje cooperativo y las técnicas grupales, ofrecen guías para que el docente atienda a la diversidad cultural e idiomática presente en las aulas.

En resumen, y aún cuando se aprecia una apertura en los estudios actuales a nivel nacional de dar respuesta al imperativo de ofrecer propuestas adaptadas a las necesidades de los estudiantes, se evidencian tratamientos didácticos insuficientes, reducidos a acercamientos elementales del fenómeno comunicativo, que todavía adolecen de una visión interpretativa que permita establecer las relaciones esenciales de naturaleza dialéctica a partir de considerar un procedimiento didáctico donde se potencie el valor del contexto y la interculturalidad, como aspectos medulares de este entramado relacional, condicionado por una dinámica que tome en cuenta las estrategias de comunicación oral como recursos importantes a desarrollar durante el proceso.

Por su parte, la orientación de las investigaciones recientes a nivel internacional (de Dios Martínez, 2004; García, 2004; García, 2005; Torremacha, 2004; Escobar, 2002; Palencia, 1999; Ortega, 1994), ofrecen propuestas didácticas que favorecen el tratamiento de la conversación y la interactividad a partir de procedimientos que las potencian, orientadas a la combinación de enfoques, análisis descriptivos y reflexiones teóricas a partir de textos dialógicos. Sin

embargo, aún cuando se reconoce el valor de estas dinámicas orales, se necesita una mayor profundización en éstas, en tanto quedan limitadas a contextos muy controlados en los que se asume que la conversación no precisa ser enseñada, sino simplemente practicada, lo que reduce el nivel de sistematización e interpretación del proceso comunicativo para el logro no sólo de la capacidad cognitiva de los alumnos para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos, sino también de sus posibilidades interactivas para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso.

Por tal motivo, la necesidad de buscar nuevas vías para lograr de forma eficiente el objetivo didáctico encaminado al perfeccionamiento comunicativo en las clases, deviene imperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se estudia, lo que conduce a valorar todo el "soporte teórico en que se especifican conceptos y presupuestos acerca de la lengua" (Coello et.al, 2002: 4) y que han encontrado dentro del enfoque comunicativo el sustento esencial de la evolución que ha experimentado el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los momentos actuales. Este enfoque defiende la idea de que la lengua debe ser considerada un vehículo para expresar y comunicarse, permitiendo el desarrollo de la creatividad y la autonomía en la dinámica comunicativa. Sin embargo, resulta indispensable a los efectos de la presente investigación, analizar los métodos para el proceso de enseñanza de la comunicación oral que, como implementación práctica del referido enfoque, presentan características que los identifican y que permiten complementar este acercamiento hermenéutico para una mejor sistematización de las limitaciones que en la didáctica del proceso de comunicación oral aún se revelan.

La constante preocupación por parte de investigadores de las lenguas extranjeras de garantizar métodos novedosos sustentados en los presupuestos del actual enfoque comunicativo para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que aprenden la lengua en el país de donde ésta es lengua oficial, ha posibilitado la elaboración de manuales y materiales didácticos devenidos implementación práctica de dicho basamento teórico-conceptual. No obstante, dichos métodos, a pesar de poseer muchos de los atributos que hacen de ellos una vía idónea para organizar la actividad docente, se resienten de incorporar aspectos fundamentales que aún cuando son reconocidos por su importancia en todo acto de comunicación oral, son contemplados de manera insuficiente a efectos didácticos. En tal sentido, el análisis realizado por algunos autores (Antich et.al, 1987; Lineros, s/f; Ortí, s/f; Baralo, s/f; García, 2000; Vargas, 2001; Barroso, s/f; Calvi, 2001; Caballero, 2005; García Manzano, s/f; Rivas Argúndez, s/f; Miranda Ubilla, 2000; Viala, 2006), así lo demuestra, lo que conduce a revelar las características que presentan desde su concepción e implementación y las principales orientaciones didácticas para su tratamiento.

Ni el **método audiolingual o audioral**, que aún cuando ponía el énfasis en la lengua oral, sólo se reducía a un aprendizaje mecánico de estructuras para formar hábitos desde una internalización repetitiva, ni el **método nocional-funcional**, que en una voluntad por trascender la competencia lingüística del alumno y llegar a desarrollar su competencia comunicativa en un proceso centrado en el estudiante, no trascendió la descripción parcial e imprecisa de ciertas reglas semánticas y pragmáticas, limitadas, en ocasiones, al trabajo con nociones y funciones aisladas y descontextualizadas, ni el **método práctico-consciente**, que aún cuando plantea un enfoque consciente para la formación de automatismos mediante la práctica sistemática de la lengua en situaciones comunicativas cercanas a la realidad deseada, no enfatizó en la relación forma-función-contexto, al otorgarle extrema importancia a la práctica repetitiva y al conocimiento del sistema de la lengua, en detrimento de la comunicación en la práctica pedagógica, fueron capaces de abordar los procedimientos lógicos tenidos en cuenta por los hablantes al realizar una actividad comunicativa.

Más recientemente, el empleo del **método de aprendizaje cooperativo**, el **método de interacción estratégica** y el conocido **enfoque por tareas o proyectos**, implementaciones actuales del enfoque comunicativo, si bien se constituyen en propuestas válidas para el desarrollo de la interacción y la interdependencia de los estudiantes, el trabajo grupal y la recreación de situaciones contextualizadas tomadas de la realidad, aún presentan insuficiencias didácticas relacionadas con:

- Resultan inoperantes en trabajos individuales o personalizados, y en grupos con un número limitado de estudiantes.
- No profundizan en las relaciones que operan en la dinámica de construcción oral del aprendiz desde un proceso consciente, autoformador e interpretativo de esta lógica de construcción, al proyectarse sólo **por y para** la comunicación oral como proceso interactivo.
- Muestran un insuficiente nivel de concreción y sistematización de la dinámica de las interacciones, situaciones y contextos orales, pues se reducen sólo a una negociación interactiva para la comunicación, sin trascender a una comprensión e interpretación de las relaciones de intercambio en la interculturalidad.

No obstante, la evolución experimentada en estos métodos actuales (Colección Destrezas; Interchange; Español sin fronteras; Profiles; Nuevo método de Hossfeld; Gente; EuroCom; ¡Hagan juego!; Cher Ami; SupremeLearning; etc.), aún cuando se han constituido en vías válidas con resultados alentadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras, presentan limitaciones significativas que sugieren de la necesidad de

su valoración. En tal sentido, una de sus principales insuficiencias obedece al criterio de sustituir las estructuras gramaticales, como constituyentes esenciales de los métodos tradicionales, por estructuras funcionales y unidades de habla, en una orientación reducida hacia el uso contextualizado de la lengua.

A esto se suma, que la mayoría de las ocasiones “más que reproducir, sólo se construyen parcialmente situaciones comunicativas reales o bien se crean en función de un objetivo didáctico concreto” (Ortí, s/f d: 5), lo que condiciona una limitada reflexión sobre el uso de la lengua en interacciones verbales, al contemplar insuficientemente la comunicación intercultural y, en consecuencia, esto conduce a una valoración reducida de los esquemas comunicativos orales de la lengua-cultura materna y su interferencia en el aprendizaje de las estrategias conversacionales de la lengua meta.

Es decir, que aún cuando estos métodos actuales se orientan hacia el tratamiento de los factores pragmáticos, se advierte una lectura un tanto restrictiva o parcial de estos presupuestos hacia una funcionalidad que termina reduciendo a actos de habla y un conjunto de funciones comunicativas y exponentes lingüísticos, una realidad bastante más compleja que necesita la búsqueda y aplicación de planteamientos didácticos en los que “elementos como el contexto, la relación social entre los interlocutores, el conocimiento compartido, la intencionalidad en la comunicación y la negociación del significado, sean tenidos en cuenta para que los estudiantes lleguen a ser conscientes del papel que desempeñan en todo acto comunicativo y adquieran las destrezas necesarias para saber adecuar su actuación a cada contexto” (García Manzano, 2001: 9).

Si bien las tendencias actuales muestran una revitalización del enfoque comunicativo, las visiones de análisis desde lo didáctico precisan de un **mayor nivel de sistematización** que permitan revelar **las relaciones esenciales de un proceso más interpretativo de los referentes contextuales**, para connotarlos desde una mirada más autoreflexiva y consciente por parte del estudiante de su realidad comunicativa y relaciones interculturales, a través de una propuesta de procedimientos que potencien una **lógica de construcción comunicativa**. Significa que el enfoque comunicativo, aún cuando reconoce la actividad interpretativa de la realidad contextual, requiere enriquecer la lógica didáctica de la construcción del proceso comunicativo oral a partir de redimensionar la interpretación de los hechos y situaciones interactivas.

Por tanto, se necesita profundizar en nuevas fases de implementación o procedimientos reveladores de las relaciones intrínsecas del objeto, para un perfeccionamiento de la lógica de su dinámica. Se trata, por consiguiente, más que de “enseñar comunicación” y “enseñar mediante la comunicación”, como esencia del enfoque comunicativo

y por tareas, respectivamente, de construir la comunicación desde un trabajo interpretativo del propio proceso, lo que implica generar una dinámica que favorezca la construcción en y desde la comunicación a través de una lógica interpretativa y sistematizada, capaz de desarrollar las potencialidades interactivas del aprendiz para un proceso oral autogenerador y contextualizado.

1.1.1 La dinámica de las estrategias de comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural

Para el enfoque comunicativo, consecuencia del reconocimiento de la dimensión social de la lengua y desde la perspectiva de la comunicación, se considera que es en la interacción comunicativa donde se materializa el contacto oral entre los hablantes. “La competencia comunicativa se activa cuando nos comunicamos” (Ortí, s/f b: capítulo 10: 1), por eso, la finalidad de este enfoque en lenguas extranjeras es desarrollar dicha competencia. El punto de partida de ese interés por el análisis del acto comunicativo radica en “la doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social” (Instituto Cervantes, 1994).

Definir la competencia comunicativa ha resultado uno de los conceptos de mayor objeto de atención en los estudios de lenguas, desde que fue acuñado por Hymes (1971) y posteriormente reformulado por los diferentes autores (Canale, 1983; Bachman, 1990), como base donde se sustenta el actual enfoque comunicativo. Hymes supera el concepto de competencia lingüística de Chomsky, al considerar que las personas “además de la capacidad de hablar, tienen la capacidad de comunicar” (Ortí, b: capítulo 1: 4). Así pues, se entiende por competencia comunicativa “los conocimientos necesarios de un hablante para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación, según el ámbito y los interlocutores” (Ortí, b: capítulo 1: 4).

Como para Canale (1983) lo primordial es la comunicación, considera que para dominar una lengua, además de las reglas gramaticales es preciso dominar una serie de conocimientos que incluyen los discursivos, sociolingüísticos y estratégicos (Canale, 1983). La competencia gramatical se refiere al conocimiento y la habilidad para expresar y comprender todo lo relacionado con el dominio del código lingüístico. La discursiva está relacionada con el uso del lenguaje más allá del nivel de la oración con aspectos de coherencia y cohesión. La sociolingüística contempla los aspectos de la interacción social, mientras que la estratégica es expresión de las estrategias verbales y no verbales que se utilizan tanto para resolver fallas en la comunicación, como para mejorar la eficiencia comunicativa.

La propuesta conceptual de Canale (1983) representa un punto de partida en el reconocimiento de las estrategias comunicativas, las cuales devienen en este modelo los principales constituyentes de la competencia estratégica, como elemento significativo no sólo en el desempeño, sino también en la funcionalidad de la comunicación oral. Sin embargo, se reduce el empleo de las mismas sólo a alternativas reparadoras de deficiencias en el lenguaje, lo que limita su alcance a un proceso de compensación debido a la insuficiencia de conocimiento o restricciones de uso en situaciones específicas, sin tomar en consideración su valor como medios para desarrollar funciones interactivas desde un basamento intercultural.

Un modelo más completo e integral de competencia comunicativa, lo ofrece Bachman (1990), en tanto envuelve elementos de la gramática y la pragmática sobre la base de una visión más comprensiva de ellos. Este autor identifica dos tipos de competencia lingüística: la competencia organizacional, referida a los aspectos formales de lenguaje e incluye la gramática y la organización textual, y la competencia pragmática, que comprende los componentes ilocutivos y sociolingüísticos, las relaciones entre signos y referentes y entre los usos del lenguaje y el contexto. La pragmática, entonces, deviene en este modelo, parte del conocimiento lingüístico.

Bachman, además, señala un tipo de competencia estratégica, la que juega un rol importante en la comunicación oral y no está limitada a casos de comunicación problemática, pues refiere niveles de asimilación, planificación y ejecución que marca la producción e interpretación del lenguaje. Dicha competencia es asumida por él como la capacidad para relacionar la competencia de la lengua, con las estructuras del conocimiento del usuario de la lengua y los rasgos del contexto en que la comunicación tiene lugar (Bachman, 1990). Esta definición, indudablemente, completa la perspectiva de conceptualización propuesta por el modelo de Canale (1983) al ofrecer una visión que no se reduce sólo a resolver problemas de comunicación, sino que implica un proceso de "evaluación, planificación y ejecución para determinar los medios más efectivos para alcanzar la meta comunicativa" (Bachman, 1990:126).

En este proceso de redefiniciones y generalizaciones conceptuales, la competencia comunicativa ha sido valorada recientemente desde una perspectiva parcialmente novedosa por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas (Consejo de Europa, 2002: 13), perfilándose este concepto a través de tres subcompetencias:

- a) La competencia **lingüística** incluye los conocimientos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos.
- b) La competencia **sociolingüística** se refiere a las destrezas y a las condiciones socioculturales relacionadas con el uso de la lengua: normas de cortesía; variaciones lingüísticas diastráticas y diafásicas según la edad, sexo, clases y

grupo social; los usos rituales; refranes y modismos; dialectos y acentos de la lengua meta, y englobaría la competencia sociocultural, tal como la formulaban los autores precedentes.

c) La competencia **pragmática** se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos. Se ocupa de la realización de los actos de habla, cómo se encadenan en la conversación o en el texto, y los esquemas de interacción social que subyacen a la comunicación, lo que se denomina también como **competencia funcional**. Además, engloba la **competencia discursiva**: la aplicación por los interlocutores de las máximas conversacionales de Grice, y la ordenación de las oraciones y del texto.

Resulta evidente que la competencia estratégica deviene en esta propuesta, parte integradora de la competencia pragmática. Esta redefinición es valorada como pertinente en relación con los propósitos del presente estudio, al ofrecer una visión que no se reduce a los marcos limitados de considerar el elemento estratégico sólo en casos de compensación lingüística, sino desde el reconocimiento de lo funcional con sus implicaciones y relaciones culturales impuestas por las realizaciones de los actos verbales y el contexto en que estos se desarrollan.

Este carácter funcional que caracteriza las estrategias comunicativas y su respuesta al criterio de uso lingüístico, obedece a la necesidad de emplear la lengua para poder comunicarse de forma efectiva, de ahí se desprende su importancia en el desarrollo de la interacción social y como medios para negociar significados en la producción. Por consiguiente, la utilización de estos recursos orales, implica no sólo “aportarle al estudiante aquellos mecanismos y elementos necesarios para cubrir el vacío existente entre los medios lingüísticos, discursivos y socioculturales de que dispone y aquellas situaciones comunicativas nuevas e imprevistas en cuya interacción deberá tomar parte” (Pinilla, 1999: 55 b); sino también de activar sus capacidades metacognitivas para “**planificar, ejecutar, controlar y reparar** diferentes tipos de actividades comunicativas: comprensión, expresión e interacción” (Consejo de Europa, 2002: 61). Esto supone que el estudiante sea capaz de hacer frente a los diferentes tipos de intercambios a partir de mayores grados de funcionalidad en su actuación oral, lo que implica connotar al acto comunicativo de una nueva postura interactiva sustentada en profundas bases estratégicas.

En tal sentido, la preocupación investigativa por dichos recursos se ha orientado teniendo en cuenta la perspectiva metodológica asumida por los autores desde tres posiciones muy bien definidas: la sociolingüística, la psicolingüística y la procesal. En la primera, sobresale la necesidad de la interacción de ambos interlocutores como condicionante para el empleo de estrategias comunicativas (Tarone, Yule, Wagner, Manchón, y otros). Sin embargo, se absolutiza el valor de la **colaboración comunicativa** como criterio único y aislado que no toma en cuenta las

intervenciones estratégicas del aprendiz en las que no colabora con el interlocutor, desde posturas descriptivas de las lenguas, marginando así el elemento individual, cognitivo, dentro del proceso comunicativo.

En oposición a esta tendencia interaccional se destaca la perspectiva psicolingüística, que tiene en Faerch y Kasper (1983) sus máximos representantes. Para ellos, las estrategias comunicativas se consideran como planes conscientes establecidos por el estudiante para intentar resolver un problema comunicativo cuando intenta alcanzar un determinado objetivo comunicativo. En esta definición las estrategias se ubican en el marco de las estructuras cognitivas y son valoradas como procesos conscientes. La referencia de este enfoque se centra más en el estudiante, a partir de una descripción de los procesos psicológicos, y no alude a pretensiones colaborativas de estos recursos. Sin embargo, al igual que los sociolingüísticos, se reduce la visión del componente estratégico a posiciones extremadamente rígidas y parcializadas del fenómeno comunicativo.

Por su parte, la línea investigativa desde una orientación procesal (Bialystok, 1990; Santos Gargallo, 1993; citado por Santos Maldonado, 2003) ha contribuido a enriquecer los aspectos cognitivos de la lengua, profundizando en estos estudios mentales y tiene en Bialystok su representante más importante. En tal sentido, la autora propone un modelo de procesamiento lingüístico que intenta explicar cómo se producen los enunciados en que interviene un componente estratégico y por qué se eligen esas soluciones y no otras. Su propuesta se sustenta en un marco cognitivo que comprende la adquisición y uso de la lengua nativa, así como de una segunda lengua, y concluye que las estrategias comunicativas responden a los mecanismos cognitivos que operan en el procesamiento del lenguaje y que actúan sobre representaciones mentales (Bialystok, 1990). No obstante constituirse en un intento de acercamiento a la dinámica del proceso comunicativo oral, en estas posiciones se absolutiza el valor del aspecto cognitivo, lo que reduce la perspectiva de integrar otras referencias que tengan que ver con la naturaleza interactiva y pragmática de la comunicación.

No se trata, por consiguiente, de limitar el estudio de las estrategias comunicativas a partir del modelo tradicional del "buen estudiante" utilizado por muchos autores (Faerch y Kasper, 1983; Manchón, 1993; Kasper/Kellerman, 1997; y otros), en tanto entender al aprendiz como mero compensador, que realiza procesos de reducción y expansión de lo que quiere comunicar cuando no domina el código de la lengua meta, sino de pretender ir más allá de la mera enseñanza del código lingüístico, a partir del valor integrador que representa la competencia comunicativa, y entrar en el terreno de las estrategias desde dos perspectivas que se complementen: la del "buen comunicador", en razón de evaluar, planificar, ejecutar, al decir de Bachman, activando sus saberes cognitivos; pero también la del "buen

negociador”, capaz de cooperar, comportarse adecuadamente y dominar el funcionamiento de la cortesía, según Leech (Vidán, 2000: 38).

Sin embargo, y aunque resulta innegable la contribución que en materia de estrategias comunicativas han aportado los investigadores desde sus diferentes perspectivas, las limitaciones aún subsisten en tanto en el tratamiento de las mismas subyace una marcada tendencia analítica que aborda insuficientemente la articulación de los aspectos funcionales y cognitivos, lo que conduce a alternativas que no satisfacen las exigencias actuales que en la enseñanza de las lenguas extranjeras deben apuntar hacia la elaboración de modelos didácticos integradores que valoricen los aspectos interaccionales y negociadores de un proceso de comunicación oral, signado por su carácter social y contextualizado.

Este campo de estudio de estrategias comunicativas ofrece en estos momentos un auge y sistematicidad considerable, desde trabajos de campo que ofrecen corpus de datos sobre el empleo de estos recursos, hasta propuestas didácticas que posibilitan el desarrollo estratégico en las aulas (Wen- Fen Liang, 1996; Bou, 1994; Pinilla, 1994, 2000 a, 2000 b; Barroso, 2000; Martín, 2000; Manchón, 1993; López, 1997; Núñez y otros, 2002; Wongsawang, s/f; Morales, 2005). Sin embargo, éstas no trascienden; por una parte, la descripción del proceso comunicativo oral en términos de recepción/producción y la manera en que los estudiantes hacen uso del sistema de la lengua para sus propósitos comunicativos, y por otra, el limitado nivel de implementaciones didácticas, que aún cuando muestran posibilidades prácticas de acercamiento a cómo dinamizar los recursos estratégicos, devienen posturas de entrenamiento que se reducen a la transferencia de dichas estrategias a diferentes situaciones, desde una insuficiente visión interpretativa y constructiva del proceso oral.

Al respecto, numerosos autores han explicitado diversas formas de secuenciar la instrucción estratégica en el aula de lengua extranjera (Pearson y Dale, 1987; Oxford et.al, 1990; Chamot y O’Malley, 1994; Monereo et.al, 1994; Dörnyei, 1995; Chamot et.al, 1996; 1999; Manchón, 2000; Pérez Cabaní, 2000) a través de modelos de enseñanza de estrategias de aprendizaje, que han sido aplicados a la didáctica de estrategias de comunicación (Martín, 2000). Sin embargo, aún cuando estos modelos resulten metodológicamente ventajosos y productivos para el logro de rápidos resultados de aprendizaje de las estrategias de comunicación, se reducen al simple entrenamiento para una práctica posterior de sistematización a nuevas situaciones orales, lo que ofrece al estudiante una imagen acabada de su actuación estratégica, limitando así sus posibilidades de construcción de un nuevo modelo de comunicación oral a

partir de un proceso de interpretación y análisis de los referentes contextuales y situacionales desde la óptica de los intercambios interculturales.

No es negar el valor de estos procedimientos e implementaciones didácticas, ni de los trabajos empíricos relacionados con las estrategias de comunicación, pues precisamente éstos han servido de material auténtico para nutrir las diferentes clasificaciones y taxonomías elaboradas por los investigadores, así como ofrecer nuevas posibilidades en la búsqueda de métodos que potencien dichos recursos. Mucho menos se trata de subvalorar la importancia del entrenamiento estratégico en la práctica cotidiana como forma de capacitar “al estudiante para usar nuevas estrategias, evaluar su efectividad y decidir cuándo es apropiado transferir una estrategia a una nueva situación” (Oxford, 1990: 66).

La idea que se defiende se relaciona con la necesidad de redimensionar el valor de las estrategias comunicativas, pero desde una visión interpretativa que no se reduzca sólo a “ofrecerle al estudiante una instrucción estratégica sobre la forma más apropiada de utilizar estrategias de comunicación” (Faerch y Kasper; 1983b: 55). La propuesta, en este sentido, se debe proyectar por una dinámica de estos recursos, como alternativas para potenciar la comunicación oral, pero desde una visión didáctica que posibilite al estudiante una construcción e interpretación contextualizada de su propio modelo comunicativo en los marcos del intercambio intercultural, al generar un proceso que, aún cuando ofrezca al docente una lógica de trabajo para el desarrollo de la actividad oral en el aula, atienda, a su vez, a la construcción activa por parte de los aprendices de sus propios patrones orales e interactivos, acordes con su realidad experiencial y los referentes contextuales.

1.1.2 Caracterización psicolingüística del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural

Las aportaciones de la psicolingüística se han hecho relevantes y han desempeñado un papel esencial en el seno de la didáctica de lenguas extranjeras, donde ciertas exigencias de enseñanza han obligado a contemplar factores de desarrollo cognitivo y de características psicológicas para encauzar adecuadamente las técnicas y los patrones didácticos. En tal sentido, el enfoque comunicativo ha asumido desde esta disciplina, principios, relaciones, y visiones de análisis que han posibilitado un mejor acercamiento a los elementos que caracterizan la complejidad del fenómeno comunicativo oral.

Al respecto, los postulados del interaccionismo social de Feuerstein (1979-1980), como principio que reconoce el valor del aprendizaje de una lengua mediante el uso o la comunicación efectiva, se constituye en un referente importante para el proceso de enseñanza, al tomar en cuenta el hecho de que “aprender a interactuar es fundamentalmente [sic] para aprender una lengua extranjera” (Ortíz b, capítulo 6: 7). Dicho principio, asumido por el enfoque comunicativo, se constituyó en una concepción teórico-social, que tuvo su génesis desde un enfoque psicológico con Vygotsky, y destaca dos cuestiones esenciales en estos estudios: por un lado, reivindica el papel del acto comunicativo desde una perspectiva funcional; y por otro, resalta el elemento interactivo como factor significativo en la adquisición de una lengua extranjera, lo que representa redimensionar su importancia para su tratamiento en la práctica cotidiana en el aula.

Desde esta perspectiva funcional del estudio del lenguaje a partir de referentes psicolingüísticos, la figura de Vygotsky resulta señera de la riqueza y relevancia de las aportaciones al ámbito, pues contribuye a inaugurar una nueva etapa en los estudios sobre adquisición del lenguaje. Este autor señala al significado como la unidad de análisis del pensamiento verbal, al considerarlo el punto de unión entre pensamiento y habla para constituirlo. Al mismo tiempo, destaca a la comunicación como la función primaria del lenguaje, y a éste como sistema mediatizador en la transmisión racional e intencional del pensamiento (Vygotsky, 1968). La adquisición del lenguaje, por tanto, se remite al aprendizaje de su uso, para regular y mantener los intercambios comunicativos.

De igual manera, el hecho de considerar al lenguaje y la experiencia sociocultural como determinantes en el desarrollo del pensamiento, ofrece un tratamiento a estas relaciones vistas desde su integración dialéctica, pues la función comunicativa del lenguaje hace posible la expresión de pensamientos por medio de las palabras que tienen un contenido semántico adquirido a través de la experiencia histórico-social del ser humano, la cual se expresa y comunica mediante el lenguaje, dirigido al desarrollo del pensamiento. En este sentido, la perspectiva vygotskyana primará las raíces sociales del lenguaje reivindicando el estudio de las relaciones sociales.

La función mediatizadora del signo lingüístico resulta vital al entender el proceso, y se explica sólo a partir de la esencia social de la comunicación. De esta forma los procesos psíquicos que se efectúan durante la interacción, tienen un carácter interpsicológico; es decir, se dan en el marco de las relaciones entre las personas, y sólo más tarde adquieren un carácter intrapsicológico, forman parte de su actividad interna y mediatizan el tránsito hacia funciones psíquicas superiores. Esta transición de lo externo a lo interno ocurre a través del proceso de

interiorización, y a la vez de surgimiento de su función mediatizadora, como ley general del origen de las funciones psíquicas superiores, y fue denominado por este autor como “implantación de signo”.

Los anteriores postulados justifican y explican la relación que se establece en el mecanismo desde lo psicológico, lo subjetivo a lo externo y viceversa. Es una relación que permite una comprensión del desarrollo y movilización cognitiva por parte de los aprendices de la lengua extranjera, desde una fase interna, a la expresión externa como un todo, al tiempo que se valora la relación de ese elemento expresivo (la lengua) y el interactivo que se produce entre los sujetos en el desarrollo de la comprensión y los procesos psíquicos.

Según los presupuestos de este autor, el hombre es un ser social, que no puede desarrollar, sin la interacción, ninguno de los atributos y características que se han logrado como resultado de la evolución sistemática de toda la humanidad, y el papel del entorno, en tal sentido, contribuye a ese desarrollo. Estas ideas además de reforzar el reconocimiento de la comunicación como uno de los factores básicos en todo acontecer social sustentado en el principio interactivo, entronca directamente con la teoría de la actividad verbal de Leontiev, como “piedra angular de la enseñanza del idioma para la comunicación” (Castillo Morales, y otros, s/f: 2).

“La actividad verbal es considerada como sistema lingüístico, que se convierte en objeto de estudio y medio de comunicación; el proceso de recepción y transmisión de información que constituye no sólo el objeto de estudio, sino también objetivos en términos de resultados en la enseñanza de las lenguas extranjeras; y la situación comunicativa, que forma parte del contenido y es, a su vez, la condición para la enseñanza tanto del sistema lingüístico como del mismo proceso de comunicación” (Leontiev, 1982; citado por Castillo Morales y otros, s/f: 2).

La anterior definición contiene conceptos básicos de la comunicación y su enseñanza, y sugiere una interpretación más profunda: la actividad verbal es la esencia de la enseñanza comunicativa en lengua extranjera y deviene resultado, proceso y medio a través de una relación que no debe reducirse a un simple “proceso de recepción y transmisión de información”, según se recoge en el referido concepto de Leontiev, sino desde una valoración más integral de la interacción y el vínculo comunicativo, que precisa considerar las especificidades de la situación de comunicación y la orientación en el contexto, para poder funcionar con mayor eficacia.

No obstante, considerar este elemento interactivo y social de la comunicación oral resultaría insuficiente si no se toman en cuenta, además, los aspectos mentales que subyacen al aprendizaje y utilización de una lengua, y que desde la corriente cognitiva implican todo el proceso de **movilización del potencial cognitivo** y comunicativo del alumno, al concederle a éste y su actividad mental, un lugar central dentro de la didáctica. Desde esta orientación

cognitiva, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se entiende como “la adquisición de conocimientos, y los conocimientos que ya posee el individuo son el principal determinante de lo que ese individuo puede aprender” (D. Gaonac’h, 1987; citado por Santos Maldonado, 2003: 185). Esta idea, a su vez, resulta válida durante el proceso de socialización que se produce entre los individuos a través de la utilización del lenguaje oral, en tanto se intenta **construir conocimientos nuevos** a partir de las experiencias previas y la interacción con otros, lo que implica un reconocimiento de los procesos internos responsables de los reajustes y relaciones entre las informaciones existentes y las adquiridas, a través de un **proceso constructivo de la comunicación oral y la interacción**.

Dos ideas medulares se deducen de este análisis: de una parte, la referencia al aspecto subjetivo que inevitablemente determina las acciones de los individuos, a partir del reconocimiento y manejo de las representaciones mentales; y por otra, el carácter social de estos esquemas cognitivos, al no limitarse a un proceso estrictamente individual, sino a una dependencia sociocultural. Por consiguiente, la representación del entorno resulta decisiva para la comunicación y forma parte de los factores que integran los esquemas internos con que el hablante se inserta y construye dicho proceso oral. Muchas de estas representaciones pueden ser de carácter puramente individual, “y tendrán que ver con detalles específicos de la situación concreta o con las preferencias, deseos, y manera de ser de cada uno; pero un gran número serán representaciones compartidas con otros miembros del mismo grupo social o de la misma cultura, representaciones que se van adquiriendo paulatinamente, como parte del proceso de socialización del individuo” (Escandell, s/f: 5).

Resulta evidente, por tanto, que el comportamiento social de los individuos “depende del modo en que son capaces de representarse internamente el entorno social” (Jackendoff, 1992: 74), lo que es indicador de que estas representaciones no constituyen simples proposiciones aisladas, sino que devienen estructuras de conocimientos más complejas que facilitan la interacción y el procesamiento en el intercambio comunicativo. De ahí el valor que cobra en el acto verbal el prestar atención a estos procesos de **movilización interna**, en tanto se activan las estructuras e información sobre la manera de desarrollar las situaciones y las relaciones orales.

En resumen, las anteriores relaciones se constituyen en aspectos teóricos indispensables que están en la base psicolingüística y social que permiten comprender cómo se produce el fenómeno de apropiación de la lengua extranjera, además de servir de fundamento a la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias orales en los aprendices como forma de lograr la fluidez en la comunicación oral, a partir de una actividad con una orientación marcadamente sociocultural, de profunda naturaleza interactiva y cognitiva.

Por consiguiente, la necesidad de valorar el fenómeno oral desde una perspectiva diferente se impone, a partir de un enfoque didáctico que contenga en su esencia la integración e interacción de los elementos que conforman el proceso comunicativo, y que, bajo los presupuestos de reconocer la relación existente entre los esquemas mentales del individuo y la dimensión sociocultural e interactiva que genera este procesamiento cognitivo oral, responda a los imperativos didácticos actuales de una práctica de desarrollo alejada de la improvisación y más cercana a la naturaleza intercultural de la comunicación verbal.

1.1.3 Caracterización pragmática del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural

La perspectiva cognitiva y funcional que entrañan los comportamientos estratégicos del hablante en el acto oral no está reñida con el enfoque pragmático que explicita los principios reguladores del uso del lenguaje en la comunicación. La pragmática, considerada por algunos investigadores como “teoría de la comunicación lingüística” (Ortega, 2001: 46), ofrece un terreno bastante propicio para analizar la naturaleza social de la comunicación intercultural como fenómeno complejo en el que interaccionan factores de distinta índole, lo que demanda planteamientos interdisciplinarios y no reduccionistas.

La cultura y la organización social, en tal sentido, determinan y condicionan el uso de la lengua para la comunicación, lo que se enmarca en el ámbito de la actuación (uso práctico de la lengua en situaciones concretas). “Se habla con el fin de hacer cosas, y esta acción humana realizada lingüísticamente, al igual que el resto de las acciones y comportamientos, está guiada desde un principio por un plan estratégico que tiene el hablante” (Peris, 2001: 6), lo que conduce al terreno de la **intencionalidad comunicativa**. Va implicado en esto que, sobre la base de un código común, el hablante ajusta su actividad lingüística a conseguir un objetivo comunicativo; por un lado, y que el oyente reconoce esa intención; por otro. En esta identidad entre intención y reconocimiento se encuentra la clave para alcanzar el éxito de la comunicación oral.

Múltiples son las definiciones ofrecidas por los autores acerca de la intencionalidad comunicativa, como diversas sus denominaciones (Searle, 1980; Fraser, 1983; Palencia, 1999; Morales, 2005; Escandell, 1996). Sin embargo, todas tienen en común el hecho de considerar su valor dentro de la didáctica de lenguas extranjeras con fines comunicativos. La intención es entendida, en términos simples, como el propósito o la meta que el emisor quiere conseguir por medio de su enunciado. No obstante esta elementalidad conceptual, un análisis más acucioso permite

revelar su carácter de complejidad al concebirse “como la relación dinámica, de voluntad de cambio, que liga al emisor, al destinatario, a la situación y al contexto” (Escandell, 1996: 4). Por tanto, la intencionalidad implica un proceso integrador de la interacción oral, y en particular entre el emisor y aquel aspecto de la situación sobre el que éste quiere actuar, bien para introducir cambios, o para evitar que éstos se produzcan, además de constituirse en clave esencial desde el punto de vista del destinatario, al reconocer en la interpretación eficiente de la intención del emisor, un paso imprescindible para que no se produzcan malentendidos.

La intención es importante porque funciona “como un principio regulador de la conducta, ya que guía al emisor a utilizar los medios más adecuados para alcanzar sus fines” (Escandell, 1996: 4), al tiempo que constituye un paso ineludible para la correcta interpretación de los enunciados por parte del destinatario, “así como para llevar a cabo negociaciones necesarias para alcanzar el objetivo original” (Palencia, 1999: 41). De ahí su carácter estratégico, a la vez que posibilita a los participantes en una interacción juzgar el éxito o fracaso de la misma en base a su consecución, pudiendo obviar incorrecciones formales que no hayan obstaculizado la comunicación.

El carácter intencional de la comunicación (Searle, 1980; Fraser, 1983; Palencia, 1999; Morales, 2005), como cualidad de esta relación entre hablantes y oyentes de la lengua, permite reconocer en los procesos enunciativos e interpretativos, aspectos relevantes del vínculo interactivo de los sujetos participantes. “En otras palabras, hablamos con una determinada intención, ya que en todo discurso hay un tipo de **acción**” (Morales, 2005: 42). Por consiguiente, se considera que, en la capacidad del hablante de evaluar la intencionalidad comunicativa de sus enunciados, radica buena parte de su actuación eficiente en la lengua meta, al tiempo que garantiza una toma de conciencia, no ya en aprender a comunicarse a partir de los recursos y contenidos para ello, sino en aprender a “orientar sus procesos estratégico-comunicativos” (Morales, 2005: 13), lo que se traduce en clave esencial para profundizar en las interioridades y lógica del intercambio oral.

En lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el concepto de intención comunicativa se ha hecho popular en los modernos enfoques y métodos y ha sido utilizado por diversos autores (Kokórina, 1990; Mendoza Martínez, s/f), tanto en concepciones didácticas, como aplicado a prácticas establecidas. Sin embargo, aunque resulta evidente la evolución experimentada en su tratamiento como parte del contenido de la enseñanza, todavía se muestran puntos vulnerables en la estructuración de dicha intencionalidad, al quedar reducida ésta a su valor de uso para el logro de la comunicación, desde una perspectiva acabada y encosertada, que no toma en cuenta suficientemente sus relaciones desde la dinámica del proceso, a partir de reconocer en el carácter

impredicible y diverso de la interacción y en la reflexión sistemática desde la propia lógica de construcción comunicativa, su verdadera esencia didáctica.

La **intencionalidad comunicativa**, debe valorarse, en toda su dimensión procesal por sus implicaciones de naturaleza interactiva y reguladora, que no reduzca la comunicación oral sólo a un reconocimiento locutivo (decir algo: qué), sino que tome en cuenta el propósito con que se presenta el contenido enunciativo (acto ilocutivo o intencional), en tanto aspecto esencial para la interpretación y negociación interactiva. Sin embargo este elemento categorial no basta para expresar toda la complejidad que encierra el acto oral, pues éste no sólo depende del "intercambio de información, sino que fundamentalmente está sujeto al apropiado establecimiento y mantenimiento de las relaciones comunicativas" (Byram, 1997; citado por Bermejo Alonso, s/f: 3).

El proceso interactivo intercultural desprende evidencias significativas de cooperación como expresión de un fenómeno de implicación de los participantes del acto oral en la negociación del significado, y desde la pragmática guarda relación con un principio fundamental que interviene en dichos intercambios interculturales: el principio de cooperación (Grice, 1975), que ha aportado un marco adecuado para analizar ese proceso.

La importancia de la aportación de Grice al estudio de la comunicación y las estrategias se sustenta en este principio conversacional, de carácter prescriptivo en tanto permite "adaptar las contribuciones conversacionales a la índole y al objetivo del intercambio verbal en que participan los hablantes" (Haverkate, 1994: 44). En tal sentido, Grice se centra en el estudio de los principios generales que condicionan la interpretación de los enunciados, a partir de un modelo que trata de identificar cuáles son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo. Propone una serie de principios no normativos que se suponen aceptados tácitamente por cuantos participan en una conversación, y se podrían resumir en una serie de máximas que llevan a unas relaciones correctas a la hora de entablar una comunicación. Las máximas se constituyen en instrucciones generales encaminadas al logro eficaz de los propósitos perseguidos por los principios (Grice, 1975).

A partir del modelo propuesto por este autor para dar cuenta de las acciones de la lengua, es posible explicar el proceso comunicativo recurriendo al hecho de que los interlocutores siempre someten su conducta lingüística a ciertos principios y máximas, de manera que todo acto de interacción se fundamenta en este principio general de la cooperación, que se traduce en "que el hablante presuponga en el oyente una disposición positiva para recibir sus mensajes, y que el oyente dé por supuesto que el hablante, respecto de lo que va a decir y hacer lingüísticamente, hace lo propio en términos previsibles (...)" (Ortega, 1998: 44).

Esto conduce a un fenómeno de negociación del discurso como parte de este proceso de intercambio comunicativo que se produce entre los hablantes, y que se traduce en “que cada uno de ellos se alinea o se sitúa respecto a los demás en una progresión social, cultural y definida por sus propias expectativas sobre cómo se va a desarrollar la interacción” (Baralo, 2000: 21), lo que remite al carácter estratégico de la construcción oral; por un lado, y a las exigencias contextuales como aspecto que define el acto de habla que se realiza; por otro.

En el primer caso, tiene su explicación a partir de que la aplicación de los principios y máximas se relacionan con la finalidad o intencionalidad que se pretende por parte de los interlocutores, quienes deberán construir en cada caso las estrategias más adecuadas para conseguir sus objetivos; mientras que el segundo, remite a la idea de la contextualización, en el sentido que “el enunciado se construirá, o se inferirá, a partir de los datos que aporta el contexto, en relación con la situación y el espacio cognitivo compartido por los interlocutores” (Baralo, 2000: 21), lo que significa actualizar toda una serie de elementos para abordar una determinada situación comunicativa, y funcionar acertadamente para mantener el equilibrio social y las relaciones de intercambio que permitan asumir que los hablantes son cooperativos. En tal sentido, la cortesía favorece estas relaciones.

El tratamiento de la cortesía verbal ha devenido un principio conversacional (Leech, 1983) que complementa al de cooperación, y es entendido “como una serie de estrategias orientadas al control de la imagen de los hablantes, como parte del contrato conversacional o como ajuste funcional” (Martínez-Cabeza, 1997: 1). Su articulación con el principio de cooperación obedece a la necesidad de considerar la vertiente social de la comunicación y puede entenderse a partir de un conjunto de convenciones socioculturales que determinan un comportamiento cortés, las cuales se concretan en estrategias verbales destinadas a evitar o mitigar los conflictos que puedan surgir en el intercambio interpersonal, y se clasifican en: máxima de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia y de acuerdo y simpatía (Leech, 1983). Es evidente, desde los anteriores argumentos, que las máximas conversacionales de Grice, complementadas con las de cortesía, están orientadas hacia la estructura cognitiva de la conversación y determinan los aspectos sociales de la interacción verbal.

La intencionalidad comunicativa y la cooperación estratégica, si bien se constituyen en elementos categoriales que desempeñan un papel crucial dentro de la perspectiva pragmática de la comunicación, exigen, en consecuencia, ser abordadas desde su uso, lo que implica una visión analítica de situaciones concretas desde la variabilidad y relatividad de la comunicación intercultural. Se trata, por tanto, de considerar la **contextualización comunicativa**, como clave esencial para interpretar y abordar una determinada relación interactiva.

“Todo tipo de significado es procesado mediante su contextualización” (Lemke, 1988: 165; Pellowe, 1990: 69), pues éste sólo cobra vida en su relación con el contexto. La noción de contexto se puede definir de diferentes formas, y es compleja en sí misma, pues no se limita sólo al texto o enunciado, sino que también tiene en cuenta elementos provenientes de la realidad extralingüística y cognitiva, en relación con los interlocutores y su situación comunicativa, ya sea inmediata a la acción de la lengua o bien en una situación más amplia.

Desde estas ideas primarias del contexto es posible percibir que el uso de la lengua sólo se actualiza cuando funciona en algún entorno o ambiente. Significa esto, que la lengua no se experimenta de forma aislada, sino siempre en relación con un escenario, con algún trasfondo de personas, acciones, eventos y con una realidad social y mental, desde donde lo que se dice, deriva su significado. Por consiguiente, el valor del contexto, como premisa esencial para la comunicación, no ha resultado inadvertido en las transformaciones ocurridas en la ciencia lingüística, y ha permitido revelar cómo se ha ido substrayendo de un valor puramente formal (Saussure, 1945; Hjelmslev, 1971; Martinet, 1972; Firth, 1957; citado por Tobón de Castro, s/f), hacia connotaciones sociales e incluso culturales mucho más generales y significativas (Halliday, 1978; Malinowski, 1923; Hasan, 1976; citado por Carrillo Guerrero, 2005, Hymes, 1971) . Dicho de otra manera, lo que al comienzo tuvo un marco referencial sumamente restringido, se ha venido aplicando a espacios tan amplios “que abarcan por igual proyecciones de la lengua, fenómenos del campo social y manifestaciones de la cultura, no ya referidos exclusivamente a la naturaleza del código verbal, sino a las interacciones humanas, en las diversas dimensiones en que ellas pueden tener ocurrencia” (Tobón de Castro, s/f: 4).

Aunque las distintas concepciones sobre la noción de contexto han sido el producto de los modelos lingüísticos aplicados a la descripción y explicación del acto verbal, resulta necesario comprender la importancia que ella encierra para el logro de la comunicación, pues la variabilidad de ésta depende de las necesidades del contexto en que se realiza. Significa esto que dicha noción no debe reducirse sólo a elementos externos, sino que debe implicar, además, un reconocimiento del contexto como “esquema cognitivo y experiencial” (Tobón de Castro, s/f: 8), que no quede centrado exclusivamente a la realidad social de uso.

Al respecto, la propuesta de *contexto como modelo mental*, ofrecida por Van Dijk en su teoría sobre el contexto (2001), deviene una respuesta a esta necesidad de redimensionamiento contextual, posteriormente remarcada por el Marco de Referencia Europeo (Consejo de Europa, 2002). En tal sentido, y aún cuando la postura de Van Dijk, en franca oposición a las concepciones contrarias al mentalismo (Halliday, 1982; Hasan, 1999; citado por Van Dijk,

2001), lo conducen a asilarse en postulados similares de reduccionismo, al obviar las definiciones de contexto en términos de situación social, se reconoce su importancia para una comprensión de esta categoría en toda su complejidad e integración, lo que implica no desestimar ninguna de las nociones, ambas válidas, en tanto se complementan.

Se trata, en resumen, de asumir una perspectiva del contexto comunicativo desde una visión más amplia, que implique una **comprensión de la diversidad interactiva** y la cultura en toda su variabilidad, junto al contexto interno o mental de los individuos que interactúan, con toda su riqueza y complejidad. Significa, entonces, reconocer el contexto en todo su dinamismo como premisa conceptual para la efectividad de la comunicación intercultural, porque el contexto no es sólo verbal, ni situacional, ni cultural, ni mental, deviene una categoría compleja, en tanto "actividad humana que combina procesos cognitivos, procesos afectivos, actitudes, comportamientos, en fin, todo lo que conforma el pensar y el hacer del individuo" (Tobón de Castro, s/f: 6).

Tanto los estudiantes como quienes practican la comunicación intercultural están de acuerdo con que la comunicación exitosa en los contextos interculturales requiere del reconocimiento y comprensión del impacto de la cultura en la conducta de comunicación (Asunción-Lande, 200: 51), lo que significa, a juicio de la investigadora de esta tesis, redimensionar la **comprensión** hacia una trascendencia más allá de su reconocimiento como habilidad comunicativa de alto nivel, desde una dimensión mucho más abarcadora de la diversidad interactiva.

Al respecto, los estudiosos de la comunicación han hecho importantes aportes en relación con la conceptualización de la comunicación intercultural y están empezando a "considerar el lado dinámico de los encuentros" conversacionales (Asunción-Lande, 2001: 2). Y en tal sentido, el modelo propuesto por Gudykunst (1980, citado por Asunción-Lande, 2001: 2) ofrece una significativa contribución a este aspecto dinámico de la comunicación, al partir de la premisa de valorar ésta como una "actividad transaccional simbólica que implica hacer predicciones y reducir la incertidumbre" (Asunción-Lande, 2001: 3). Para él la mayor parte de la incertidumbre se produce en el encuentro entre dos extraños.

Utilizar esta noción de la "comunicación con extraños", como marco conceptual para estudiar la comunicación intercultural, posibilita al referido autor, reconocer el efecto de las conductas individuales en dependencia de sus diferencias culturales, como reflejo del proceso básico de comunicación interpersonal, lo que le permite "centrar su atención en la dinámica interpersonal del encuentro" donde se producen los problemas y fallos en la comunicación que exigen el empleo de recursos para su resolución. No obstante sea necesario "afinar conceptualmente esta idea

de la comunicación con extraños para hacerla operacional" (Asunción-Lande, 2001: 3), se considera que este factor tiene un extraordinario valor en la enseñanza de las lenguas extranjeras, si se tiene presente que la interacción de los extranjeros con los hablantes nativos va a estar signada por las relaciones interpersonales que entre ellos se produzcan, y por las diferencias que de éstas se generan.

Por tanto, resulta de gran valor para el estudio de este proceso transaccional e interactivo, centrar la atención en la dinámica intercultural, por ser justamente la relación entre sujetos, la clave esencial para una comprensión de esa actividad como experiencia "compartida", en vez de como acto individual con ejecutantes individuales, donde "la diferencia cultural deviene matriz de la comunicación" (Asunción-Lande, 2001: 3).

La comunicación intercultural es entendida por Asunción-Lande como "el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, de tal forma que esas variaciones afectarán significativamente la forma y el resultado del encuentro (...)" (Asunción-Lande, 2001: 3). Para Alberto Cañas, por su parte, es "la que resulta de la interacción entre hablantes de diferente origen lingüístico y cultural. En cuanto protagonistas del encuentro intercultural, los interlocutores participantes en el mismo, aportan experiencias de socialización y marcos de conocimiento previos que difieren uno de otro y suponen la aparición de diferencias que pueden entorpecer o dificultar [sic] el proceso de comunicación intercultural" (Cañas, 2005: 2).

Ambas definiciones abordan aspectos medulares que permiten una mejor comprensión de este complejo fenómeno, y que tienen su síntesis en el reconocimiento de la comunicación intercultural como proceso de naturaleza interactiva interpersonal, en el carácter diferenciador del intercambio comunicativo intercultural, a partir de la diversidad perceptual y de supuestos culturales propios, y en la perspectiva diferenciadora de los participantes como generadora de dificultades que pueden entorpecer el intercambio comunicativo.

Por consiguiente, la diferencia cultural se convierte en una dimensión importante de la comunicación intercultural, lo que implica el reconocimiento de la comprensión como clave didáctica para la búsqueda de significados y sentidos a las relaciones que se producen en la diversidad interactiva. Esto implica **reafirmar** por el estudiante, lo que va entendiendo en el comportamiento de los hablantes en las disímiles situaciones de interacción, desde su variedad e impredecibilidad espacio-temporal, social y personal en medio de las cuales se desarrolla la intervención, donde influyen una serie de rasgos situacionales y cognitivos, marcados por las diferencias socioculturales relevantes, para una asunción general de la comunicación.

Por tanto, en la comprensión de la diversidad interactiva se encuentra la clave para el reconocimiento didáctico del carácter diferenciador que representa la variabilidad interactiva desde el vínculo de culturas en contacto, como proceso revelador y generalizador de las relaciones comunicativas e interpersonales en movimiento.

Sin embargo, sistematizar la comprensión de la diversidad en lo didáctico no resulta suficiente si no es a partir de la interpretación de la integración intercultural, como proceso que desde lo formativo, brinda las posibilidades para la reflexión meditada y trascendente, desde un proceso que exija del aprendiz una explicación de las relaciones orales desde sus contextos de socialización y colaboración a través de la integración cultural, en mutuos procesos de influencia, gracias a las cuales se aprende cooperativamente a interpretar la realidad, desde espacios interculturales favorecedores de relaciones comunes.

La interpretación de la integración intercultural implica estimular la explicación de los procesos hacia el intercambio común, en una posición de igualdad y de participación cooperativa, superando carencias y añadiendo una visión crítica de acercamiento intercultural, favorecedor de un encuentro de flexibilidad y unidad, a partir de posturas reflexivas e interpretativas de la realidad y la comunicación.

La comprensión de la diversidad interactiva y la interpretación de la integración intercultural devienen una importante unidad dialéctica que connota los intercambios interculturales: la interpretación de la integración intercultural no puede existir si no es a partir de la comprensión de la diversidad interactiva, como primer acercamiento al proceso y entendimiento inicial de las acciones y la diversidad individual matizada por la diferenciación interactiva y cultural, y esta última resulta insuficiente si no se complementa con la interpretación, como reflexión explicativa más trascendente y profunda de la integración de las relaciones de cooperación e influencia mutua entre los sujetos participantes en la interculturalidad.

Se deduce, por tanto, el valor que adquiere la interculturalidad como clave esencial para enriquecer las actuales aportaciones didácticas del enfoque comunicativo, y a través de la cual se perfilan importantes elementos que tienen, en la relación cultura-comunicación, un fértil terreno para una interpretación satisfactoria de la compleja realidad de este proceso interactivo, que no puede ser desestimado en el presente análisis.

Resulta evidente, por tanto que el concepto básico en el estudio de la comunicación intercultural es el de cultura, en tanto proporciona el contexto adecuado para que se produzca la comunicación. Sin embargo, no puede sobrevivir sin esta última pues depende de ella para su iniciación, mantenimiento, cambio y transmisión. "La cultura es por sí misma un sistema de comunicación" (Asunción-Lande, 2001: 4), debido a que las complejas interconexiones de los

hechos culturales transmiten información a sus participantes. Por tanto, la cultura es comunicación y se demuestra en el proceso de comunicación.

La cultura es, en tal sentido, un agente dinámico que se mueve desde la realidad cotidiana sociocultural en la que está inmersa una comunidad, hacia la comunicación, para que ésta, a su vez, se origine en la vida cotidiana y la tome como referencia. La prioridad de la comunicación sobre la realidad cultural, o viceversa, queda subsumida en una relación entre ambas a través de patrones culturales continuamente activados entre la comunicación y la realidad, y la realidad y la comunicación. "Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural" (Guillén, 2004; citado por Caballero, 2005: 4).

Sin embargo, no basta, desde esta perspectiva intercultural de la comunicación, con facilitar al alumno "el conocimiento de los patrones comunicativo-culturales y de comportamiento más frecuentes de la cultura meta", como tampoco resulta suficiente "aprender únicamente un listado de reglas en función de unos objetivos comunicativos, con el propósito de comportarse como un nativo de la lengua/cultura meta o de imitarlo. Se tiene que capacitar al alumno para que sepa utilizar el modelo-comunicativo adecuado para satisfacer sus necesidades comunicativas" (Ortí, s/f b, capítulo 1: 9. El subrayado es mío, Y.T.F), lo que implica, más que una dinámica que enseñe comunicación y cultura, una dinámica que enseñe a construir la comunicación desde la cultura, que permita aprender cómo operar en y desde la comunicación oral. No se trata de enseñar a activar, sino de enseñar cómo activar la valoración epistémica y social de la comunicación. Es decir, implica revelar y connotar la dinámica del proceso didáctico oral de nuevas relaciones, que operen en los mecanismos de adaptación contextual del hablante y en su capacidad para construir, mantener y actualizar una base organizada de datos y referentes cognitivos y estratégicos, matizados por la cultura.

Resulta evidente desde estas ideas y presupuestos que la interculturalidad desde bases estratégico-comunicativas se constituye, más que en el telón de fondo para comprender el proceso comunicativo, en el eje dinamizador que integra y sustenta las relaciones interactivas caracterizadas por su diversidad. En tal sentido, uno de los textos claves para la actual concepción de esta enseñanza es el Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza de las lenguas, el cual reúne las actuales tendencias en este campo. En el mismo se recoge la interculturalidad como uno de los conceptos más importantes, y se entiende como el fenómeno por el cual un usuario de una lengua

extranjera es capaz de relacionar la cultura materna con la nueva sin producir una separación entre estas sino que, por el contrario, se convierte en pluringüe (Consejo de Europa, 2002).

La interculturalidad se puede describir, a decir de Fernando Trujillo Sáez (2005), en términos estáticos y dinámicos: el primero, cuando es utilizado para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos o más individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; mientras que la descripción dinámica se utiliza “para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa, y especialmente, para que esa comunicación sea efectiva” (Trujillo Sáez, 2005: 9. El subrayado es mío, Y.T.F), lo que connota el carácter situacional de la interculturalidad.

Tomando como referencia ambas definiciones de interculturalidad, se puede valorar la comunicación intercultural en términos de identidad y contacto, por una parte, y en un sentido dinámico que implique una funcionalidad a partir de su carácter interactivo y cognitivo, por otro. Sin embargo, dichas definiciones ofrecen una perspectiva reduccionista de este concepto si se entiende sólo desde una descripción del proceso, lo que simplifica la dimensión cognitiva del aprendizaje, porque “aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que formar hábitos, reproducir modelos de habla” (Neuner, 1997; citado por Iglesias Casal, 2000: 1), o limitarse a describir situaciones o mecanismos de interacción.

Es decir; que ni la descripción que refleja sólo la visión superficial y externa de la interacción comunicativa, ni la asunción de un modelo comunicativo prestado mediante el aprendizaje de actos de habla y una serie de conductas determinadas, pueden lograr una formación para una comunicación desde bases estratégicas profundas. Para ello, se requiere de una reorientación de la enseñanza comunicativa de idiomas extranjeros, donde el énfasis no debe estar en el conocimiento de actos y normas o en adoptar un comportamiento para la interacción, sino en desarrollar la capacidad para **construir, comprender e interpretar el proceso de intercambio oral desde posiciones más conscientes y reflexivas**, que permita una implicación estratégica más efectiva y contextualizada en la praxis intercultural.

Por consiguiente, a la capacidad de los hablantes para planificar, construir y emitir sus mensajes se debe integrar la capacidad para **gestionar la cooperación** con el interlocutor, en tanto “implica la necesidad de tener en cuenta al otro en diversos sentidos” (Palencia, 1999: 41), valorando las condiciones de reciprocidad y colaboración impuestas por la dinámica de la comunicación intercultural, desde la planificación y ejecución de una lógica y racionalidad interactiva, devenida actividad transaccional y negociadora, lo que implica el desarrollo de destrezas y habilidades

interculturales, reconocidos por el Marco de Referencia Europeo como elementos esenciales, que incluyen la capacidad de relacionar culturas, la sensibilidad cultural y capacidad de utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de mediación entre su cultura y la extranjera, y de superar estereotipos.

Desde esta doble perspectiva cognitivo-comunicativa de la interculturalidad se pretende concretar su valor para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, lo que conduce a retomar al concepto de competencia comunicativa, pero desde una mirada más acuciosa en relación con esta dimensión intercultural. Al respecto, una de las propuestas metodológicas más relevantes es la de Michael Byram (2004), quien a través de su modelo de competencia comunicativa intercultural ofrece una perspectiva que enriquece de manera novedosa dicho concepto aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, al cual se adscribe la presente investigación.

Byram identifica cuatro dimensiones en la competencia intercultural que él llama "savoirs" (saberes) y que tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices. El primero, el saber ser está relacionado con las actitudes y valores. Se define como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y de ser capaces de percibir la otredad, así como la habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura nativa y la extranjera. El segundo, llamado saberes, se refiere al conocimiento del mundo tanto explícito como implícito que comparten los nativos de una cultura, donde juega un papel importante el proceso de reconceptualización del mundo al que se ve obligado el que aprende una nueva lengua. En tercer lugar, el saber aprender, que se define como la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes. Y por último, el saber hacer, que resulta la capacidad de saber integrar los otros tres saberes en situaciones de contacto intercultural.

Sin embargo, con el propósito de reivindicar la didáctica intercultural desde un enfoque formativo en lenguas extranjeras, como uno de los imperativos más apremiantes por el que abogan las actuales tendencias e investigaciones (Areizaga, 2001; Miquel y Neus Sans, 1999; 2004; Ortí, s/f b; García, 2004; Vidán, 2000; Iglesias, 2000; 2003; Trujillo, 2001; Barroso, s/f; Castro Viúdez, s/f; Bermejo, s/f; Martínez Lafuente, 2005; Cañas, 2005; Caballero, 2000; Huth, 2000; Denis y Monserrat Matas, 1999), se puede correr el riesgo de sobredimensionar lo cultural, sólo a partir de "desarrollar la capacidad de comprender y comunicarse con los otros" (Areizaga, 2001: 6), para favorecer "la construcción de una identidad intercultural" (Russell, 1999; citado por Areizaga, 2001: 7).

Sin pretender negar el sustento indispensable que adquiere esta perspectiva intercultural en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, ni el vínculo indisoluble que entre comunicación y cultura se establece, se considera que

profundizar en las relaciones que sustentan y condicionan estos intercambios interculturales, desde el propio proceso de comunicación estratégica, sí deviene aspecto esencial a tomar en cuenta dentro de una valoración de su dinámica y categorías intrínsecas, que requieren de nuevas connotaciones. Se necesita, más que hacer hincapié en el aspecto cultural, continuar sistematizando el aspecto de la comunicación de los contactos interculturales experimentalmente significativos para los estudiantes.

En tal sentido, las propuestas didácticas actuales se orientan hacia una formación intercultural sustentadas en dos direcciones fundamentales: hacia la indagación y la reflexión de los aspectos culturales para potenciar los intercambios comunicativos (cultura para la comunicación), y desde un aprendizaje de la cultura a partir de profundizar en los elementos que intervienen en los actos de habla, desde su uso real y contextualizado (cultura desde la comunicación). Sin embargo, se potencia insuficientemente **una formación para aprender cómo generar, construir, comprender e interpretar la comunicación oral desde un reconocimiento del valor del contexto y la cultura (construcción de la comunicación desde la cultura).**

Por tanto, una valorización de la comunicación estratégica implica reafirmarse en términos de interculturalidad, en tanto es expresión de una comprensión e interpretación de su cultura, de las normas que rigen la interacción comunicativa, de manera que “una actitud comprensiva o de genuino interés por comprender la cultura del otro debería proporcionar unas pautas de eficiencia para mejorar las habilidades en las situaciones interculturales” (Asunción-Lande, 1988; citado por Austin, 2000: 2). Esto permite revelar a la **comprensión e interpretación**, como premisas imprescindibles para un acercamiento más reflexivo y consciente al proceso de comunicación intercultural, lo que se constituye en actividades de construcción de significados y sentidos, de acuerdo con el contexto y la realidad intercultural donde se efectúa el intercambio oral.

Con la interpretación se da un significado, pero en este proceso “el aprendiz debe ser consciente de que sus interpretaciones, aunque sean válidas, son incompletas, ya que una realidad puede tener muchas variantes al situarse en el tiempo y en el espacio” (Denis y Monserrat Matas, 1999: 94), lo que conduce a la idea de “**relativizar** no sólo los hechos, sino también la interpretación de éstos” (Denis y Monserrat Matas, 1999: 94).

Un acercamiento a estas categorías esenciales de la comunicación intercultural, como proceso que armoniza y articula sus principales referentes pragmáticos, permite asumir la interculturalidad como su sustento esencial, concebida en la línea de acercarse, comprender e interpretar el acto de comunicación verbal, desde una marcada intención de relación dialógica, flexible y contextualizada, que apueste por la integración y el intercambio desde la diversidad interactiva.

1.2 Principales tendencias históricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural ha transitado por varios momentos históricos que determinan sus principales tendencias, y que han sido expresiones del desarrollo científico adquirido por la ciencia lingüística. Este estudio se sustenta en la revisión de fuentes teóricas, a partir de la definición de varios indicadores de análisis que posibilitan una caracterización de dicho proceso de acuerdo con su evolución. Los indicadores precisados son:

- Principales corrientes lingüísticas y enfoques didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral
- Tratamiento de los contenidos, habilidades y estrategias comunicativas durante el proceso
- Comportamiento de la dinámica oral durante la didáctica

Las nuevas necesidades del momento y los cambiantes intereses sociales e individuales de los estudiantes de lenguas extranjeras han motivado la aplicación de diferentes enfoques didácticos a través de la historia, con sucesivas transformaciones y aspectos caracterizadores, lo que ha permitido precisar las etapas o momentos significativos que a continuación se analizarán:

- **Etapas de enfoque gramatical** (primeras décadas del siglo XX- años 60, aproximadamente):

El desarrollo de la didáctica de lenguas extranjeras en esta etapa, no escapa a la tradición que permeó la metodología de la enseñanza bajo la fuerte influencia de la lingüística estructural que tuvo en Saussure y Bloomfield, sus principales precursores y que junto al conductismo psicológico del aprendizaje de Skinner (1957), ofrecen el sustento teórico para connotar este enfoque gramatical de un reconocido prestigio con remanentes visibles en posteriores momentos, que le permitió dominar el escenario de la enseñanza de idiomas durante mucho tiempo, a través del desarrollo de diferentes métodos como el de gramática traducción (empezó en el tiempo de Erasmus desde 1466-1536 y se ha extendido hasta el siglo XX), el método directo (décadas del 20 y 30), y el audioral o audiolingüal (desde finales del 30 y se extiende a Europa en la década del 50), como de los más representativos.

Una profundización en la didáctica del proceso permite revelar que el desarrollo oral está en función del tratamiento estructuralista, llevado a la práctica a partir de una enseñanza memorística de repetición de estructuras gramaticales. No hay actividades de expresión libre, todo se limita a tareas de completamiento, reformulación y transformación, a

partir del trabajo con textos descontextualizados que no preparan al aprendiz para un uso real de la lengua, a lo que se integra una dinámica que no rebasa la mera realización de "preguntas-respuestas", sobre la base de una comprensión elemental, con un desarrollo incipiente y muy poco sistemático de estrategias comunicativas para potenciar la autonomía de los estudiantes en el medio social, con limitaciones didácticas evidentes para la práctica de ejercicios interactivos.

Al respecto, las actividades orales quedan reducidas a simples estructuras preestablecidas a partir de ejercicios de sustitución, completamente alejados del uso real de la lengua en contextos de interacción social. En tal sentido, el empleo de diálogos es sólo un medio para desarrollar dicho contenido gramatical, como fin único dentro de la concepción de las unidades temáticas, lo que deviene elaboraciones excesivamente manipuladas y triviales sin visos de autenticidad comunicativa.

El uso de la lengua, por tanto, supone un segundo plano considerado a modo de práctica tras el aprendizaje previo de la gramática, al concebirla como una necesidad para que el aprendiz pueda expresarse bien, obviando así la praxis conversacional y la interactividad, a lo que se suma la incapacidad de los estudiantes para transferir los conocimientos verbales a situaciones reales, a partir del criterio conductista de que hablar una lengua extranjera implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos a través de la práctica intensa y sistemática de estructuras, que elimine las respuestas inadecuadas y fije, como hábitos permanentes, las conductas positivas. Por consiguiente, el desarrollo de la comunicación oral sigue sin ocupar un lugar significativo entre los objetivos de esta etapa, pues el interés se focaliza más en la forma de la lengua que en el uso de la misma.

En tal sentido los contenidos gramaticales se constituyen en los elementos esenciales de la dinámica docente trabajados a partir de un aprendizaje mecánico de una secuencia lineal de estructuras en función de la corrección lingüística, al limitarse sólo a una repetición más o menos correcta de los modelos ofrecidos por el profesor, sin que, muchas veces, el estudiante tenga conciencia del sentido de las oraciones, desde una pasividad absoluta como mero receptor de información. Por tanto, desde este enfoque, de un modo estricto, aprender una lengua extranjera equivale a acumular el conocimiento formal de los contenidos estructurales y expresar el conocimiento formal de los mismos, a través de actividades eminentemente reproductivas y procedimientos que no valorizan la comunicación oral, ni consideran las necesidades reales de uso de los estudiantes desde un reconocimiento del contexto sociocultural en el que aprenden la lengua.

Resulta evidente desde esta valoración, que la palabra clave que aglutina los conocimientos es la gramática y la finalidad de las clases es aprender la estructura de ésta. De ahí que las potencialidades para el desarrollo de la autonomía oral y la interactividad de los aprendices se reducen considerablemente, debido a un insuficiente nivel de respuesta al uso de la lengua en los intercambios comunicativos, ante el hecho de privilegiar el aprendizaje de las reglas gramaticales como elementos aislados, a partir de asumir el falso criterio estructural que identificaba la enseñanza de la gramática con enseñar a hablar una lengua extranjera.

En resumen, la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en esta etapa, no es ajena a las concepciones estructurales y conductistas que caracterizan este enfoque, lo que conduce a un proceso signado por una excesiva gramaticalización sobre la base de actividades eminentemente reproductivas desde posiciones unilaterales en las que el profesor se convierte en participante activo que organiza la dinámica comunicativa a través de procedimientos que valorizan insuficientemente las habilidades orales, las que se desarrollan desde una práctica simplista y mecánica de patrones y estructuras, en detrimento de una construcción e interpretación contextualizada de la comunicación oral que propicie la creatividad del estudiante en la lengua que aprende.

A fines de los años 50, con la publicación de Syntactic Structure (1957) de Noam Chomsky, se sientan las bases para una profunda transformación en los estudios lingüísticos y en los enfoques didácticos de lenguas extranjeras. Estas concepciones, sustentadas en el modelo generativo transformacional, surgen como contraparte a la corriente estructuralista y a la teoría conductista, y abogan por la tesis de que la lengua no se aprende por imitación, sino a partir de la competencia lingüística del hablante. Esta corriente representa un paso de avance en la didáctica de las lenguas extranjeras a partir de considerar no sólo el conocimiento de la lengua, sino también el uso concreto de la misma, lo que pone el acento en el aspecto creativo del lenguaje.

La presión de las tendencias cambiantes en las corrientes lingüísticas, sumado a la experiencia e intuición de los propios profesores en su praxis cotidiana, abona el terreno para que un nuevo enfoque aparezca en escena con mucho éxito y aceptación por parte de la comunidad de didactas y estudiosos, con posibilidades de perdurar durante bastante tiempo: **el enfoque comunicativo**, el cual renace con fundamentos teóricos muy sólidos desde diferentes disciplinas, pero antes de su auge considerable a mediados de los 70 y su desarrollo en décadas sucesivas, comienza a gestarse, desde los primeros momentos, a partir del enfoque nocional funcional que le sirve de base.

- **Etapa de enfoque comunicativo (70-actualidad):**

La vertiente nocional funcional, preconizada por Wilkins (1976), propone enseñar la lengua teniendo como referencia los significados comunicativos que el estudiante necesita expresar, centrando su interés en los usos orales por encima de los conceptos estructurales, al basarse en la práctica de estructuras básicas en el marco de situaciones típicas. Esta distinción de significados se expresa a partir de categorías nocionales (tiempo, espacio, cantidad) y funcionales (disculpa, sugerencia, ruego, etc.), lo cual representa un paso de avance en la voluntad por trascender la competencia lingüística del alumno, hasta llegar al desarrollo de la competencia comunicativa.

Se sustenta, fundamentalmente, en trabajos diálogos-tipo en los que se practican los contenidos (estructurales y funcionales) y se desarrollan las habilidades orales a través de muestras lingüísticas. Estos contenidos surgen de la necesidad de alcanzar un "nivel umbral" de comunicación en situaciones tipificadas y se trabajan en el aula siguiendo una secuencia lineal de ellos organizados en temas, situaciones o contextos que reproducen las situaciones tipificadas de comunicación. Por tanto se basan en intercambios comunicativos de alta frecuencia (encuentros, saludos-despedidas, etc.) que generan contenidos estructurales y funcionales. Quiere decir que aprender una lengua extranjera equivale a dominar un conjunto de muestras lingüísticas en situaciones comunicativas estandarizadas. Así los estudiantes saben qué decir en estas situaciones, reconocen muestras lingüísticas iguales o parecidas a las practicadas, producen clichés combinables para discursos orales tipificados, comprenden la información recibida, y describen las formas lingüísticas con relación a sus usos en situaciones de comunicación.

El gran cambio de orientación de dicha variante nocional funcional, es que el proceso comunicativo se centra en el estudiante, y aún cuando la dinámica de las clases se limita solo a desarrollar un sílabo comunicativo para la práctica de la lengua tomando como referencia situaciones y significados que el aprendiz necesita comprender y expresar para salir airoso en diferentes situaciones comunicativas, el énfasis que se pone al uso de la lengua como medio de comunicación, implica un paso de avance por llegar a desarrollar su competencia comunicativa.

Sin embargo, resulta imprescindible otro nivel en la evolución de las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, en tanto aspectos como: el no contemplar elementos tipificadores de la variante cultural en la que los estudiantes aprenden la lengua, la práctica de esquemas de conocimientos devenidos patrones tipificados de acuerdo con diversas situaciones estandarizadas, y el aún escaso desarrollo de las estrategias comunicativas y las

limitadas referencias a la naturaleza sociocultural de la comunicación oral desde un proceso de construcción de dicha comunicación, resultan insuficiencias significativas de la necesidad de una nueva mirada a este enfoque comunicativo.

“La aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (Grespi, 2001: 4), así como las aportaciones de diferentes ámbitos y disciplinas han redimensionado y ampliado los mecanismos de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, haciendo énfasis en el campo de los estudios sociales del lenguaje. Estos factores han condicionado un tratamiento más integrador de este proceso en función del uso de la lengua en situaciones comunicativas y contextos socioculturales específicos, donde la competencia comunicativa, como nuevo concepto introducido por Hymes (1967), deviene una noción más amplia que se proyecta por el logro de una eficiencia comunicativa, sin limitarse a una centralización en estructuras gramaticales.

Superada la concepción conductista, se pone el acento en una dinámica en la que se provocan situaciones comunicativas que respondan a las necesidades de los aprendices, para a partir de ellas y de un lenguaje auténtico, seleccionar los recursos para dar respuesta a dichas situaciones orales. Aparecen las actividades en parejas, los juegos, las simulaciones y el trabajo con materiales auténticos, se negocia el significado, se promueve la interacción y se van descubriendo progresivamente los usos y funcionamiento de la lengua para un desarrollo de las potencialidades de los hablantes para comprender y producirla de forma creativa.

Resulta innegable a partir de revelar estas características, que el enfoque comunicativo ofrece mayores posibilidades de desarrollo oral que el anterior, en tanto cobra un valor extraordinario la importancia del significado contextualizado, lo que representa un extraordinario paso de avance en la potenciación de estrategias comunicativas durante la didáctica, y en tal sentido, las orientaciones actuales dan muestras de este creciente interés por profundizar en estos aspectos (Iglesias, 2003; Byram, 2004; Bou, 1994; Pinilla, 1994, 2000 a, 2000 b; Martín, 2000; Manchón, 1993; López, 1997). Significa, entonces, que en lugar de enseñar y aprender gramática, el objetivo se centra en enseñar y aprender principios y estrategias de uso de la lengua en diferentes circunstancias, “de modo que al final se consiga un dominio suficientemente rico de las estructuras que permitan la interacción y la comunicación exitosa” (Fernández, 1999: 32) en el contexto concreto.

A partir de la década de los 80 y como parte de las transformaciones que se han producido a partir del avance de las investigaciones empíricas y en el marco del propio auge del enfoque comunicativo, surge un nuevo movimiento didáctico que se nutre de la filosofía de aquel y deviene, a su vez, revitalización del mismo: **el enfoque por tareas o proyectos**.

Esta nueva modalidad didáctica está basada fundamentalmente en "la realización de tareas concretas que incitan a aprender todo lo necesario para llevarlas a cabo" (Fernández, 2001: 14) y en correspondencia con las necesidades comunicativas de los aprendices. Los contenidos son utilizados a medida que van siendo necesarios para la realización de actividades comunicativas y son reciclados permanentemente. Las unidades didácticas se organizan sobre centros de interés y actividades comunicativas que reproducen los usos de la lengua. En consecuencia, los estudiantes participan en conversaciones de acuerdo con sus necesidades, producen creativamente textos orales, y utilizan las formas lingüísticas en relación a sus usos en situaciones de comunicación específicas.

Nuevas tendencias se han ido desarrollando, desde los 80 hasta la última década del siglo XX, en una evolución vertiginosa que continúa en los momentos actuales, gracias al empeño de investigadores y profesores de lenguas extranjeras de ver recompensados sus esfuerzos por lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje que dé respuesta a las necesidades comunicativas de los estudiantes. De ahí la incorporación de nuevos procedimientos para potenciar la interacción a través del aprendizaje cooperativo y el valor que ha cobrado el aspecto cultural a partir de un enfoque formativo, para el desarrollo de una didáctica intercultural (Areizaga, 2001; Miquel y Neus Sans, 1999; 2004; García, 2004; Iglesias, 2000; 2003), pero que todavía precisa de una mayor sistematización en la construcción de las relaciones estratégicas interculturales. Otra tendencia actual se orienta a la búsqueda de recursos didácticos para el desarrollo de estrategias comunicativas y habilidades interculturales (Iglesias, 2003; Byram, 2004; Bou, 1994; Pinilla, 1994, 2000 a, 2000 b; Barroso, 2000; Martín, 2000, etc.), sin embargo, las dinámicas se proyectan más a la práctica de dichos recursos comunicativos, que a una dinámica para aprender a construirlos y a potenciarlos interpretativamente. Se enfatiza, además, en el tratamiento de elementos como el contexto, la intencionalidad, la negociación del significado, la cortesía y otros aspectos que inciden en la comunicación intercultural (Escandell, 1993, 1995, 1996; Haverkate, 1994; García Manzano, 2001), pero aún se necesita revelar las relaciones esenciales entre ellos desde una lógica de integración.

Es decir que, aún cuando las tendencias actuales del enfoque comunicativo y los avances teóricos emprendidos, han contribuido significativamente a la renovación de la didáctica de las lenguas extranjeras, todavía desde lo epistemológico se revelan insuficiencias que no permiten connotar un sistema de relaciones teóricas que articule una dinámica de construcción de las estrategias comunicativas para favorecer una lógica integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, desde un desarrollo esencialmente interpretativo de dicho proceso de construcción. Por consiguiente, y en función de ese afán constante de enriquecer la ciencia para su aplicación e implementación en la praxis docente, resulta vital la búsqueda de nuevas relaciones y planteamientos teóricos que propicien repercusiones didácticas relevantes con mayores niveles de sistematización.

En resumen, la valoración crítica del comportamiento histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, permite no sólo revelar la evolución del proceso a partir de determinar sus principales tendencias, sino también corroborar la fundamentación epistemológica realizada para, a su vez, apuntar a rasgos distintivos en la caracterización del objeto investigado al ser ésta, expresión esencial del desarrollo experimentado en la lingüística que ha connotado la didáctica de lenguas extranjeras desde la asunción de los avances epistemológicos de esta ciencia.

Por consiguiente, y a partir del cambio de perspectiva y el nuevo clima intelectual que ha envuelto a la lingüística, unido al desarrollo de otras disciplinas y teorías, se ha producido un replanteamiento y transformación en la didáctica de lenguas extranjeras que ha desembocado en la atención a los usos reales de la lengua, en contraposición a lo que eran núcleos de contenidos centrados en la descripción teórica de estructuras y la gramática. Esta evolución ha permitido orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral desde un punto de vista excesivamente gramatical, descontextualizado y descriptivista hacia una dinámica interactiva, creativa y contextualizada de los fenómenos comunicativos, lo que ha obligado la búsqueda constante de nuevos procedimientos y perspectivas para renovar las didácticas actuales.

Este estudio histórico-tendencial ha permitido, entonces, revelar el comportamiento:

- Desde un enfoque reduccionista-estructuralista de la lengua, regido por patrones repetitivos, hacia la búsqueda de un enfoque más integral que se proyecte por el desarrollo de la competencia comunicativa.

- Desde una dinámica con un tratamiento de situaciones comunicativas descontextualizadas y muy escaso trabajo con estrategias comunicativas, hacia una dinámica que potencia la interactividad y el empleo de estrategias y habilidades orales.
- Desde una didáctica que reconoce al contexto como valor puramente formal, alejado de connotaciones sociales y culturales, hacia una didáctica intercultural comunicativa, que aún necesita revalorizar el carácter interpretativo contextualizado del propio proceso constructivo de la comunicación oral, como lógica didáctica integradora.

1.3 Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en el Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente

A partir de la necesidad de continuar profundizando en la didáctica de la comunicación oral en las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, se realiza una caracterización de su estado actual a través del proceso específico del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente para potenciar un acercamiento más profundo en la indagación científica de esta dinámica.

Al respecto, se han logrado avances significativos en el perfeccionamiento del diseño curricular de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Española en el referido nivel intermedio, donde se enfatiza en la selección de los contenidos socioculturales, núcleos de estrategias de comunicación y aspectos funcionales que el alumno precisa para un logro comunicativo en diferentes contextos.

No obstante las anteriores modificaciones, en la base de la dinámica de los cursos de Español como Lengua Extranjera en el nivel intermedio aún se revelan limitaciones, sobresaliendo el hecho de que la culminación de los mismos no conduce a una eficacia comunicativa del estudiante en la lengua meta, lo que reafirma la importancia de desarrollar el proceso, tomando como base otros factores y elementos que posibiliten su profundización.

Por tal motivo, la simple incorporación de cambios curriculares en dichos cursos, como ejemplo concreto de un proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto de inmersión sociocultural, resulta insuficiente si no se profundiza en las relaciones que se operan en su dinámica, desde una perspectiva más orientadora del tratamiento de la comunicación oral en la práctica sobre la base de los recursos estratégicos. Este hecho obliga a una comprensión de cómo se desarrolla el proceso que permita una caracterización de sus

principales limitaciones, haciendo énfasis en el análisis de las estrategias de comunicación. Para ello, se parte del diagnóstico realizado que tuvo en cuenta los siguientes indicadores:

- Desarrollo de las habilidades orales e interactivas durante el proceso de comunicación oral
- Nivel de autonomía oral y gestión interactiva alcanzado por los estudiantes en sus relaciones interculturales
- Tratamiento y empleo de estrategias comunicativas por parte de los estudiantes durante el proceso
- Comportamiento de la dinámica comunicativa oral en las clases

Al respecto, la aplicación de técnicas como encuestas a estudiantes y profesores y entrevistas a los docentes, unido a la observación del proceso, revelaron datos interesantes que demuestran las insuficiencias presentes en la dinámica. Estos elementos fueron enriquecidos, a su vez, con el análisis de un manual didáctico para un curso intensivo de Español como Lengua Extranjera de nivel intermedio, elaborado por el colectivo de profesores del Departamento (Colectivo de autores, 2003).

Resulta esencial reconocer los rasgos que tipifican el proceso desde la perspectiva de los estudiantes que acceden a los cursos. Al respecto, el análisis, toma en consideración factores sociales e individuales que tienen una significativa influencia en el proceso de aprendizaje de la lengua. En tal sentido, el **nivel de procedencia** de los alumnos resulta variable, como lo es también la **distribución de los grupos** (desde uno hasta dos o más estudiantes) y el **período de estancia** (desde uno o tres meses hasta un año). En tal sentido, se muestra una tendencia, sobre todo en los últimos años, a un menor tiempo de permanencia de los aprendices y al desarrollo de clases con pocos estudiantes, lo que conduce a nuevos retos en la dinámica formativa para poder adecuarse a las diferencias y necesidades individuales ante las limitaciones para lograr la interacción en grupos numerosos.

Esta diversidad condiciona dificultades en cuanto a la disposición al aprendizaje de la lengua, lo que obedece a las **diferencias** en cuanto a sus **niveles socioculturales, instructivos**, y otros **aspectos individuales** como la edad, las motivaciones, necesidades e intereses. Así se cuenta con niveles socioculturales varios, desde profesionales, técnicos calificados en diversas especialidades, jubilados, hasta estudiantes que conforman las mayores cifras, en edades entre los 17 y los 30 años, para los jóvenes, y los 40-65 años, para los restantes.

En cuanto a las **motivaciones, necesidades e intereses** por la lengua, la esencia de estos elementos se centra en móviles eminentemente comunicativos para poder interactuar en diferentes contextos que le propicien un mayor nivel de intercambio social y conocimiento sobre la realidad cultural. Para muchos, el turismo científico representa una vía

económica que justifica la estancia en el país por un mayor tiempo, mientras que para otros, el objetivo se dirige al perfeccionamiento de la lengua, pero en función de sus necesidades comunicativas.

Por su parte, la encuesta a estudiantes se realizó a una muestra de 20 participantes de diferentes nacionalidades de cursos heterogéneos que habían culminado el nivel intermedio durante el período comprendido entre el 2004 y el 2005, con una estancia variable. Los datos referidos enfatizan en la necesidad de aprender la lengua con fines eminentemente comunicativos en el 100% de los casos, con frecuencia de uso en intercambios sociales en diversas situaciones de comunicación. Estos datos resultan reveladores del valor de uso de las habilidades orales para los aprendices en el contexto de intercambio intercultural donde aprenden la lengua.

En tal sentido, las opiniones de los encuestados fueron significativas en relación con la selección de las habilidades de comprensión, expresión, e interacción oral, como las de mayores indicadores de dificultad, con manifestaciones evidentes en lo referente a lograr la interacción y cooperación con el nativo, planificar el intercambio comunicativo, comprender la interacción y el propósito comunicativo, saber extraer información del contexto comunicativo, unido al empleo insuficiente de recursos para asegurar la continuidad y eficacia comunicativa, poca capacidad para remediar posibles rupturas en la interacción, y escasas destrezas para maniobrar con largos turnos de intervención o compensar la falta de elementos del lenguaje por desconocimiento u olvido, como las muestras más notables.

Datos que sugieren las limitaciones que aún persisten a este nivel, lo que conduce a un nivel de autonomía oral y de gestión interactiva que no favorece suficientemente el intercambio intercultural de los estudiantes en sus relaciones en el contexto sociocultural, confirmado a través de las opiniones emitidas por los profesores y la observación a clases, como elementos que refuerzan las referidas insuficiencias, las cuales tienen implicaciones emocionales importantes en los aprendices frente al aprendizaje de la lengua, lo cual fue confirmado por ellos, ante la interrogante relacionada con el nivel de seguridad en la interacción con el nativo, con un 85% bastante elocuente que refleja la presencia de imprecisiones durante el intercambio comunicativo, hasta casos de abandono conversacional (5%), motivados por un conocimiento limitado en su nivel de actuación y el reducido empleo de recursos estratégicos para solventar las dificultades orales que se les presentan.

Al profundizar entonces, con respecto a este elemento relacionado con el empleo de estrategias comunicativas, resulta revelador el hecho de que, aún cuando los estudiantes utilizan muchos de estos recursos en sus contactos, las insuficiencias en su empleo son notables, sobre todo de aquellos que requieren por parte de los alumnos de un mayor nivel de complejidad (intentar explicar el significado de la palabra olvidada, cambiar el mensaje por otro, etc.).

Sin embargo, constituye un elemento significativo el reducido valor que le conceden los estudiantes al uso de estrategias orales en la lengua extranjera (sólo un 5% las valora en un tercer lugar de importancia), en privilegio de otros aspectos de orden gramatical (vocabulario: considerado en primer lugar por un 75%; verbos y su conjugación: primer lugar por un 25%; estructuras gramaticales: tercer lugar por un 20%).

De lo anterior se colige el deficiente desarrollo de estrategias comunicativas por parte de los estudiantes, lo que incide negativamente en el logro satisfactorio de su actuación oral en sus intercambios interculturales, en su control expresivo y actitud psicológica durante el uso de la lengua. Este elemento se refuerza con las ideas referidas por los 7 profesores que conforman el colectivo docente, quienes manifestaron, en el 57.1%, un reconocimiento de la competencia estratégica como una de las más difíciles de desarrollar en las clases.

En tal sentido, la aplicación de una encuesta a los profesores contribuyó a enfatizar los datos anteriores al revelar que aún cuando estos reconozcan la importancia de las estrategias de comunicación en las clases, manifestaron en su totalidad, que no cuentan con una clara definición didáctica que les posibilite un desarrollo de la dinámica de los recursos estratégicos, lo que sugiere que las acciones metodológicas realizadas resultan insuficientes ante una práctica cotidiana, donde las didácticas particulares no logran una potenciación comunicativa suficientemente efectiva para propiciar la autonomía oral de los aprendices y un nivel de interacción social que les permita satisfacer sus necesidades orales en el medio intercultural en el que se desarrollan.

Por otra parte, el empleo de la observación como técnica empírica ha ofrecido datos nada desestimables que permiten no sólo reforzar los elementos obtenidos con la aplicación de las otras técnicas empleadas, sino también enriquecer la visión interpretativa del proceso de enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva.

Al respecto, el procedimiento empleado por los profesores para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, aunque obedece a una lógica didáctica que muestra una proyección más avanzada con respecto a tendencias anteriores presentes en el proceso, todavía presenta las siguientes limitaciones:

- Empleo de actividades y ejercicios que pretenden propiciar situaciones de intercambio, pero que aún se efectúan a partir de funciones comunicativas estandarizadas, aunque ya se perfilan tendencias a incluir los intereses del alumno y una interacción más abierta que estimule un uso más creativo de la lengua.
- Aunque se han obtenido logros significativos en cuanto al nivel de comunicación entre los estudiantes desde una dinámica interactiva en las clases que así lo permitan (2 o más alumnos), sin embargo no se profundiza

suficientemente en el desarrollo de un proceso eminentemente constructivo de la comunicación oral desde una visión esencialmente interpretativa y contextualizada de dicha construcción.

- Trabajo con textos y materiales auténticos con muestras de lengua real y contextualizada que, aunque adolece de una sistematicidad, propende hacia una utilización más pertinente de los mismos.
- Empleo de diálogos dirigidos y juegos de roles demasiado marcados, para el desarrollo de la práctica oral, que resultan poco motivadores y significativos para los alumnos, sin embargo, comienza a perfilarse el empleo de actividades con vacío de información, las cuales resultan menos rutinarias y aburridas, propiciando en ellos la necesidad e inquietud de comunicarse en la lengua meta.

Si a este análisis de la dinámica comunicativa en las clases se añade una valoración del manual utilizado para el nivel intermedio (Colectivo de autores, 2003), entonces el rigor interpretativo favorecerá un mayor enriquecimiento del presente diagnóstico. En tal sentido, el empleo de los diálogos, lejos de responder a muestras contextualizadas reales, obedece a un objetivo didáctico concreto con un marcado carácter gramatical, en vez de ser utilizadas para reflexionar sobre modelos comunicativo-culturales que posibiliten la toma en consideración del uso oral a partir de factores situacionales y contextuales (interlocutores, intención comunicativa, contexto social, etc.). Es decir, más que reproducir situaciones comunicativas reales, estos se construyen de forma parcial o son creados en función de un objetivo didáctico específico.

Por otra parte, el desarrollo de las habilidades orales en el texto, aún cuando se revela una preocupación por su tratamiento didáctico desde actividades interactivas que estimulen el intercambio, se resienten de un nivel de sistematización de los usos sociales reales. Esta cuestión se ve reforzada ante el insuficiente trabajo con estrategias comunicativas y conversacionales, como un aspecto que queda prácticamente anulado en el manual, y que revela las deficiencias comunicativo-culturales del proceso de enseñanza-aprendizaje objeto de estudio.

En lo concerniente a la práctica de la interacción, ésta responde a la necesidad de hacer hablar a los alumnos, para a partir de la práctica misma, desarrollar la habilidad. De esta forma, se asume que la interacción es preferentemente transferible de la lengua materna a la lengua meta, y por tanto, la práctica comunicativa se sustenta en un proceso de aprendizaje de estructuras para su puesta en práctica posteriormente, considerando insuficientemente la cooperación con el interlocutor y la función socializadora del intercambio oral.

Se confirma, por tanto, la necesidad de profundizar en la dinámica de las estrategias comunicativas que contribuya a perfeccionar la formación estratégica de los estudiantes para ofrecerles procedimientos más viables que les permitan potenciar una actuación comunicativa más eficaz ante la variedad de situaciones e intercambios interactivos a los que se enfrenta desde un contexto de integración intercultural.

En resumen, el diagnóstico fáctico ha permitido revelar que aún cuando se han realizado aportes sustanciales al rediseño de los programas a partir de la introducción de los contenidos estratégicos que posibiliten el desarrollo de la comunicación oral en las clases de Español como Lengua Extranjera, las acciones didácticas continúan obedeciendo a un tratamiento desarticulado y poco coherente que no ofrece una clara orientación acerca de cómo potenciar el logro de una actuación comunicativa efectiva de los estudiantes en el contexto sociocultural, desde una visión esencialmente constructiva e interpretativa del proceso oral.

Por consiguiente, aún cuando las tendencias se proyecten al empleo de actividades que pretendan propiciar situaciones de intercambio en dichos contextos, dirigidas hacia un proceso más estimulante, persiste una dinámica con limitaciones en el desarrollo de la comunicación oral desde un tratamiento didáctico que continúa descansando en intenciones, más que en una realidad sistemática, derivado de la aplicación de didácticas particulares que no han logrado abordar suficientemente una articulación coherente de sus procedimientos para dar respuesta a los problemas prácticos que presenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral. De ahí la necesidad de elaborar propuestas que faciliten el proceso didáctico de la comunicación oral de la lengua extranjera desde una coherencia e integración, a partir de revelar sus relaciones internas, que contribuya a perfeccionar el proceso de formación para el intercambio comunicativo de los estudiantes en el contexto sociocultural donde aprenden la lengua.

CONCLUSIONES PARCIALES

El análisis realizado permite llegar a las siguientes conclusiones:

- Se advierte una tendencia restrictiva de los métodos comunicativos actuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, en pos de una funcionalidad que todavía necesita una consideración más profunda de sus aspectos teóricos y contextuales, al no sistematizar suficientemente un proceso interpretativo contextualizado que permita revelar las relaciones esenciales intrínsecas que enriquezcan su dinámica para estimular un proceso de autogeneración y construcción del intercambio oral.
- Se significa la necesidad de un redimensionamiento de las estrategias comunicativas hacia una dinámica que trascienda las orientaciones didácticas actuales que reducen estos recursos a transferencias y aplicaciones simplistas y acabadas, en función de activar la valoración epistémica y social de la comunicación a partir de connotar el proceso didáctico desde nuevas relaciones que permitan operar en los mecanismos de adaptación y actualización contextual del hablante y en su capacidad para construir, comprender, e interpretar sus referentes y activar sus patrones de interacción.
- Se considera que profundizar en las relaciones que sustentan y condicionan los intercambios comunicativo-culturales desde el propio proceso de comunicación estratégica, deviene un aspecto esencial a tomar en cuenta dentro de la dinámica de este proceso, que contribuya a una formación del estudiante para aprender a construir la comunicación estratégica desde la interacción intercultural.
- El desarrollo tendencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural es resultado de la evolución experimentada en la ciencia lingüística y otras disciplinas teóricas, lo que ha permitido transitar desde un proceso didáctico puramente estructural hasta un enfoque renovador que apuesta por nuevas tendencias en el uso de la lengua con fines comunicativos interculturales.
- El análisis histórico-tendencial resulta revelador de la necesidad de profundizar en nuevas relaciones epistemológicas, que desde la renovación teórica, favorezca una lógica didáctica sistematizadora de una construcción estratégica intercultural, a partir de potenciar la interpretación contextualizada en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

- La valoración del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en el Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente corrobora la fundamentación epistemológica realizada de la didáctica de lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, al connotar una dinámica aún insuficiente en el desarrollo de las estrategias comunicativas a partir de una limitada visión interpretativa desde la construcción del propio proceso.
- Se reconoce que los presupuestos epistemológicos y praxiológicos existentes aún presentan inconsistencias teóricas y metodológicas que no permiten integrar un sistema categorial revelador de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral desde una lógica de construcción estratégico-comunicativa a partir de un proceso de interpretación contextualizada.
- La caracterización del objeto y el campo de acción apunta a la elaboración de un modelo estratégico intercultural que contribuya a perfeccionar las limitaciones comunicativas de los estudiantes extranjeros de nivel intermedio de lengua extranjera para mejores actuaciones en sus intercambios en el contexto de la lengua-cultura meta, a partir de considerar la contradicción existente entre la **comprensión de la diversidad interactiva** y la **interpretación de la integración intercultural**.

CAPÍTULO II: MODELO ESTRATÉGICO INTERCULTURAL PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS DE INMERSIÓN SOCIOCULTURAL

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se explica y fundamenta el modelo estratégico intercultural que se propone, el cual es expresión de las relaciones esenciales que entre sus configuraciones se establecen, las que se van configurando en procesos integradores para dar lugar a movimientos y transformaciones del objeto, a través de nuevas dimensiones estrechamente relacionadas.

La regularidad didáctica que se revela en el modelo constituye el sustento que fundamenta el método de construcción estratégico-comunicativo y deviene vía que posibilita organizar y desarrollar la dinámica de las estrategias de comunicación oral para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

2.1 Fundamentación teórica del modelo estratégico intercultural para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural

Los presupuestos teóricos que fundamentan la concepción del modelo estratégico intercultural que se propone toman como punto de partida el sistema de categorías de la didáctica según **la teoría holístico-configuracional** del Dr. Homero Fuentes y otros autores (1998), que se constituye en el postulado **epistemológico** que lo dinamiza, en tanto caracteriza e interpreta su esencia, al revelar las configuraciones y dimensiones del proceso como expresiones de sus relaciones, desarrollo y transformación.

Tal asunción holístico-configuracional deviene expresión de la naturaleza dinámica del modelo, de su carácter totalizador y de su principal regularidad que permite explicar, predecir e interpretar el comportamiento del proceso, al tiempo que reconoce el papel de los sujetos participantes en el intercambio intercultural, quienes, al convertir el propio proceso en sentido de su actuación estratégica comunicativa, se constituyen en los protagonistas de su construcción, y por ello, en gestores de su transformación. Lo

anterior posee una profunda significación en la praxis oral ya que, en las relaciones que se establecen entre las configuraciones, en tanto procesos y cualidades que se constituyen expresiones dinámicas de las mismas y se sintetizan en configuraciones de orden superior para dar lugar a las dimensiones como expresiones del movimiento y la transformación del proceso, deviene un **método de construcción estratégico-comunicativo**, en un empeño por perfeccionar la dinámica de la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

Los **referentes constructivistas y cognitivos** (Vigotsky, 1968; 1987; Escandell, s/f; D. Gaonac'h, 1987; citado por Santos Maldonado, 2003), también se constituyen en sustentos psicológicos importantes para el proceso de modelación teórica, a partir de considerar al aprendizaje como construcción social e individual de significados por parte del alumno, lo que implica establecer una dinámica de construcción del proceso oral que resulte **comunicativa y estratégicamente significativa** para el estudiante, conduciendo así al desarrollo de procesos relevantes para que el aprendiz perfeccione su capacidad de actualizar y activar los esquemas cognitivos en función del contexto y los factores interactivos, analizar la realidad de la situación comunicativa y decidir el modo más eficaz para intervenir en ella.

Por otra parte, el reconocimiento y valor de la interculturalidad como proceso que rige los intercambios comunicativos, implica armonizar y articular desde la **pragmática**, el **modelo de competencia comunicativa intercultural** de Michael Byram (2004) como sustento que implica un reconocimiento de las habilidades de un hablante extranjero de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas, lo que posibilita revelar su esencia hacia una lógica didáctica de conducción de la praxis interactivo-estratégica para intercambios orales más eficientes y autónomos por parte del aprendiz en sus relaciones sociales en el contexto de inmersión de la lengua que aprende, al propiciar que éste vaya adquiriendo niveles cualitativamente superiores de comprensión e interpretación de la dinámica estratégico-comunicativa a la que se enfrenta.

Se asumen, además, los presupuestos de Bachman (1990) y del Marco de Referencia Europeo (2002), de valorar **la comunicación oral como proceso de gestión**, que se sustenta en una dinámica de planificación, ejecución, control y evaluación, los cuales se constituyen en fundamentos del modelo, a partir de que éste toma en cuenta el sistema de relaciones de carácter social que se establecen entre los sujetos

implicados en el intercambio oral, lo que significa entender este complejo fenómeno como proceso que comprende actividades de orientación, planificación, conducción y construcción interactiva desde un desarrollo consciente, encaminadas a la consecución de determinados fines orales. Al mismo tiempo, es expresión de un desarrollo flexible y adaptable a la dinámica de la diversidad interactiva, lo que justifica la búsqueda de un modelo estratégico intercultural que se adecue a la realidad del entorno sociocultural y a la variabilidad del proceso didáctico.

En el orden **didáctico** se toma, como punto de partida para definir el proceso de aprendizaje comunicativo-estratégico, **la teoría del aprendizaje comunicativo** (Engeström, 1987; 1996; 1999; citado por Martínez Lafuente, 2005), basada en la resolución de conflictos derivados de las interacciones de los individuos con su entorno, a partir de los presupuestos del enfoque histórico-cultural de Vigostky y sus seguidores, y deviene un proceso que evoluciona desde el concepto de la transmisión del conocimiento, al concepto de generar aprendices activos mediante interacciones sociales y negociaciones comunes.

Desde esta orientación y tomando en cuenta las características propias del objeto de estudio, se asume la idea de que el tratamiento didáctico de la comunicación oral en lengua extranjera debe ser abordado desde una óptica que favorezca el desarrollo de un **aprendizaje comunicativo-estratégico**, entendido como el proceso: **1) activo**, caracterizado por la puesta en marcha por el estudiante de una serie de procedimientos que le permitan activar sus mecanismos interactivos y cognitivos; **2) constructivo**, pues las actividades que realizan los estudiantes tienen como finalidad construir su propio proceso comunicativo desde una perspectiva personal; **3) significativo**, pues el estudiante construye significados, poniendo en relación los saberes nuevos con los ya adquiridos, a partir de tomar en cuenta sus experiencias individuales en el intercambio interactivo intercultural, que le permitan formar una estructura de pensamiento nueva, mucho más trascendente, lo que genera un desarrollo oral autónomo y autorregulado; **4) regulador**, ya que los estudiantes tienen un dominio de diferentes estrategias comunicativas y saben regularlas, condicionarlas y ajustarlas a las situaciones comunicativas o demandas contextuales; **5) desarrollador**, porque se refleja de manera consciente los procedimientos, permitiendo potenciar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desarrollo comunicativo; **6) heurístico**, porque brinda la posibilidad de que el aprendiz vaya descubriendo de forma autónoma y consciente su propia dinámica de construcción estratégico-

comunicativa desde la reflexión lógica y contradictoria de sus propios procedimientos; **7) sistematizador**, porque favorece un proceso continuo de sucesivos niveles de esencialidad y consolidación de la lógica de construcción y desarrollo oral de las relaciones de intercambio intercultural.

Resulta necesario, por tanto, establecer las relaciones de naturaleza dialéctica que se manifiestan en el proceso, que permitan determinar sus configuraciones, y dimensiones, como expresión de una **dinámica de construcción estratégico-comunicativa** desde la didáctica de las lenguas extranjeras, que revele de manera consciente su naturaleza interpretativa, como aporte significativo de la presente investigación.

2.1.2 Modelo estratégico intercultural para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

El presente modelo estratégico intercultural comprende tres dimensiones que son expresión de sus movimientos internos y permiten revelar, a partir de sus relaciones con otras configuraciones, la transformación del proceso. Estas dimensiones son:

- **Dimensión de la comprensión contextual**
- **Dimensión interactiva estratégica**
- **Dimensión interpretativa intercultural**

- **Dimensión de la comprensión contextual**

Llegar a dilucidar esta dimensión del proceso significa explicarla como expresión de su movimiento a partir de las relaciones esenciales que se producen entre sus configuraciones, como procesos intrínsecos. En este caso, se revela:

- **La sistematización de la comprensión contextual como síntesis de la contradicción entre la movilización cognitiva estratégica y la orientación de la contextualización comunicativa**

La movilización cognitiva estratégica, como configuración, comprende un proceso interno de adquisición y estimulación cognitiva no sólo del sistema de la lengua para la comunicación, sino también de los recursos para operar y conducir el intercambio de acuerdo con los referentes contextuales que rigen la interacción.

Lo anterior significa que para que se logre el proceso de adquisición cognitiva, es preciso que el docente estimule las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje por parte del alumno, a partir de la potenciación en él de un comportamiento que le facilite dinamizar sus recursos funcionales y estratégicos, de acuerdo con sus esquemas comunicativos previos, para garantizar un proceso que debe reflejar que el buen comunicador-estratega planifica, regula y moviliza sus patrones y su realidad interna.

Durante el proceso didáctico el profesor debe potenciar una dinámica que permita al aprendiz activar sus operaciones mentales para que a partir de ellas, visualice las estrategias comunicativas más apropiadas de acuerdo a la diversidad de situaciones orales a las que se enfrenta, lo que favorece en él un control de sus mecanismos de desarrollo oral, que estimule sus recursos cognitivos y funcionales y orienten al estudiante hacia un nivel de reflexión más consciente acerca de cómo construye su comunicación oral.

En tal sentido se debe valorar la movilización cognitiva estratégica como espacio generador de una dinámica de construcción didáctica que permita al aprendiz **planificar** sus recursos funcionales y estratégicos, a partir de **analizar** a qué obedece la selección estratégica realizada, saber **explicarse** y **argumentar** por qué activa determinadas estrategias comunicativas y no otras, qué mecanismos perceptuales y afectivos están incidiendo en el **control** de su plan estratégico que lo motiva a **elaborar** su dinámica contextual e interactiva desde una dirección específica. Es reflexionar en conjunto sobre la construcción interna de sus recursos para propiciar el intercambio a partir de la búsqueda de las claves que operan en el empleo de sus recursos, que le permitan autodescubrir sus esquemas cognitivos desde la propia concepción y modificación de estos.

Quiere esto decir, que durante esta construcción estratégica que desde una estimulación didáctica desarrolla el estudiante, se produce un proceso de dinamización mucho más consciente, no sólo de sus estructuras y esquemas funcionales para operar satisfactoriamente en el intercambio oral y la interacción intercultural a partir de formular su expresión de la manera más apropiada, reconstruyéndola en caso necesario, sino también, se activan sus estrategias y recursos para la preparación y conducción comunicativa y afectiva, la búsqueda del equilibrio en el desarrollo de la comprensión, expresión e interacción oral, se favorece la motivación para el intercambio, y se estimulan sus potencialidades internas para comprender la dinámica del proceso, lo que se traduce en un dominio y control de sus procesos orales

de acuerdo con las previsiones de un plan estratégico con sus posibles modificaciones, desde una toma de conciencia de la realidad contextual y las condiciones en que se desarrolla la interacción.

Se trata de un proceso activo que se orienta en dos direcciones: por un lado, dirigido a estimular los recursos estratégicos necesarios para encauzar la intencionalidad de las acciones hacia un objetivo comunicativo concreto, que opera directamente en los esquemas internos de procesamiento y desarrollo expresivo e interactivo, y potenciar los mecanismos para la exteriorización verbal de forma reflexiva, a partir de desarrollar la lógica de estimulación cognitiva, afectiva, que permita, no sólo su concientización, sino también su cuestionamiento, para lograr niveles de apropiación e interiorización más esenciales, desde el propio proceso de reconstrucción comunicativa, por otro.

La lógica del proceso oral, que se da a través del aprendizaje comunicativo-estratégico y que se concreta en esta configuración de movilización cognitiva estratégica, no existe como función autónoma, sino que es consecuencia del carácter **perceptivo** y **operacional** del proceso. El primero, al ser expresión de cómo es asimilada y entendida la realidad por parte del aprendiz, a partir de sus esquemas culturales, afectivos y cognitivos; y el segundo, en tanto dinamiza los procedimientos funcionales y estratégicos de acuerdo con sus percepciones, a los que se integra su valor **estructurador**, entendido a partir de los procesos que tienen como objetivo el tratamiento de la información o material presentado, según los esquemas del sistema cognitivo que se aplican para ello, lo que refuerza el reconocimiento de los procesos internos responsables de los reajustes, relaciones y saberes previamente asimilados por el sujeto, como pantallas conceptuales para comprender los hechos, acciones y mensajes recibidos a través de la comunicación.

Por tanto, se trata de un proceso de aprendizaje comunicativo estratégico centrado en el sujeto y su construcción y reconstrucción oral, lo que se traduce en que el docente no puede ignorar o rechazar los saberes que lleva el alumno a las situaciones de comunicación a las que se enfrenta, lo que hace tomar conciencia de que el acto de intercambio comunicativo implica un proceso de elaboración cognitiva constante, en tanto potencia en el alumno su propio funcionamiento comunicativo, su actividad movilizativa de estrategias comunicativas, habilidades interiorizadas, comportamientos y conocimientos generales de las situaciones, interlocutores, temas orales y otros factores contextuales que condicionan su capacidad de

predictibilidad, inferencia, análisis y de comprensión y producción de la lengua, para una mayor eficacia comunicativa, que debe ser modelada necesariamente en la práctica docente sistemática.

La movilización cognitiva estratégica, por consiguiente, queda definida, a efectos de la didáctica del aprendizaje comunicativo-estratégico, como la configuración que es expresión del **proceso estratégico y consciente, con carácter perceptual, operacional y estructurador, donde se dinamizan esquemas cognitivos, afectivos y operaciones lingüístico-estratégicas, por parte del aprendiz, en función no sólo de la consecución expresiva verbal, sino también de la construcción y reconstrucción de una lógica mental a partir de la situación de comunicación, los factores contextuales y las informaciones vertidas durante el curso del intercambio oral.**

Por su parte, la orientación de la contextualización comunicativa en el aprendizaje comunicativo-estratégico implica, en su esencia, una doble actualización: en tanto percepción del uso de la lengua sólo cuando funciona en un contexto, y como guía, a partir de ese contexto, para dirigir y operacionalizar el intercambio oral. Se trata de un proceso que permite una **toma de conciencia sobre las acciones comunicativas**, desde un análisis de los referentes que intervienen en el acto oral, que ofrece nuevas posibilidades de conducir las interacciones entre los hablantes.

Significa esto, que la lengua no se experimenta de forma aislada, sino siempre en relación a un escenario social y a una realidad mental, lo que condiciona construcciones orales caracterizadas por la diversidad, que son el resultado de la multiplicidad de aproximaciones comunicativas que desarrollan los estudiantes en sus usos de la lengua.

Por consiguiente, resulta vital, para la articulación del aprendizaje comunicativo-estratégico desde este proceso de orientación contextualizada, la potenciación en la dinámica, de los procedimientos necesarios para que el aprendiz correlacione y conecte sus procesos de elaboración comunicativa a partir de los vínculos y relaciones objetivas con sus referentes cognitivos, sociales y culturales, lo que se traduce en un proceso formativo que desarrolle la capacidad del estudiante para aprender a encauzar sus intercambios orales y la concepción operativa de los mismos en el marco de las relaciones interculturales.

Esta configuración permite dilucidar en la praxis del aprendizaje comunicativo-estratégico, la vía estratégica para **dirigir las operaciones y procedimientos individuales**, teniendo en cuenta los requerimientos

contextuales, en el sentido más amplio del término, en tanto equivale a **ubicar el proceso dentro de las relaciones espacio-temporales y mentales**, donde se combinan, en todo su dinamismo e integración, referentes concretos, observables, y estructuras que sirven como reguladoras y conductoras de la interacción y que operan en los contextos internos.

Orientar la contextualización comunicativa significa propiciar en el estudiante la capacidad de implicarse contextualmente a partir de una situacionalidad objetivo-subjetiva, mucho más trascendente, en tanto significa ir asumiendo los intercambios orales desde una perspectiva más consciente de la diversidad interactiva que los condicionan y caracterizan, a través de la búsqueda de sucesivas vías de adaptación e inserción en un proceso de interrelación constante entre los contextos mentales, aportados por los sujetos implicados en la intervención, y los contextos externos, que rodean y condicionan las relaciones, lo que les permite ir descubriendo en ambos entornos, los datos y claves necesarias para ubicarse en ellos y desde ellos, en una dinámica que genera el tránsito hacia un nivel comunicativo más esencial, para orientar al hablante en la comprensión del contexto en toda su dimensión.

De esta forma, el aprendiz estará en mejores condiciones para enfrentar la diversidad interactiva, generadora de conflictos, a partir de desarrollar su capacidad personal de adaptación en el intercambio intercultural a través de una relación didáctica que opera en unidad, sobre la base de activar y orientar los contextos mentales de acuerdo con la variabilidad de situaciones de comunicación en las que se ve inmerso, desde un reconocimiento de los parámetros que rigen y condicionan los contextos orales y que determinan sus procesos internos.

A partir de revelar los nexos de esta configuración de **orientación de la contextualización comunicativa**, se puede definir la misma, como el **proceso que posibilita situar y articular de forma consciente las operaciones orales y acciones individuales de los hablantes en el intercambio comunicativo, a partir de reconocer y ubicar los referentes aportados por los contextos internos y externos que condicionan el acto oral.**

La relación dialéctica entre la movilización cognitiva estratégica y la orientación de la contextualización comunicativa es expresión de su carácter contradictorio, en tanto procesos que se oponen y, a la vez, se complementan. La oposición está dada, en lo movilizador, al ser expresión de una operación procesal,

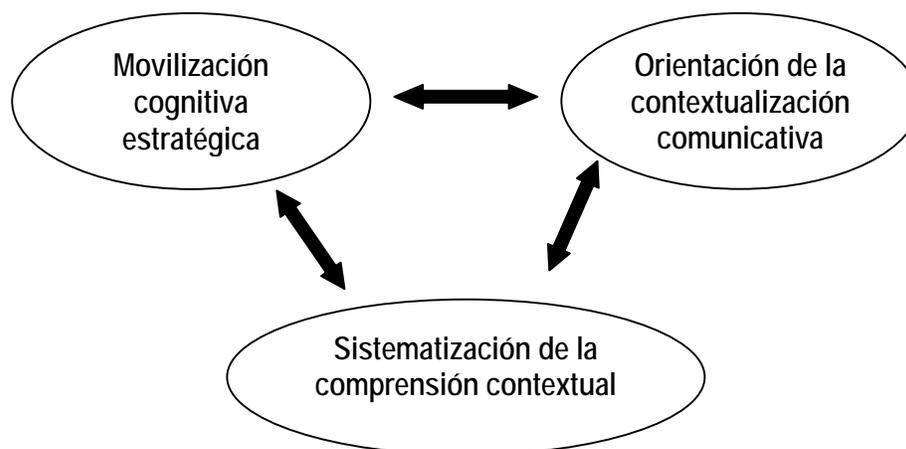
lógica y consciente, llevada a cabo por el aprendiz, signada a partir del conocimiento racional, consecuencia de un proceso que activa sus estructuras cognitivas, afectivas y esquemas perceptuales previos adquiridos a lo largo de su devenir; y en lo orientador, el estar encaminada a encauzar los vínculos y relaciones entre los esquemas y representaciones individuales y los factores ajenos al sistema de la lengua, lo que implica que se asuma como acción procedimental para la transformación y el cambio comunicativo.

La interrelación dialéctica entre ellas tiene un carácter contradictorio, puesto de manifiesto en la unidad indisoluble entre ambas: allí donde la orientación de la contextualización comunicativa tiene lugar, es debido a la movilización de los esquemas cognitivos y afectivos, estructuras funcionales de la lengua y de una lógica estratégica; la movilización cognitiva estratégica supone todo un proceso de orientación, pues la lógica mental que estimula los patrones estratégicos y funcionales individuales sólo se completa en integración con el proceso de orientación de la comunicación a partir de sus relaciones contextuales.

Es decir, no basta con que el estudiante **movilice**, en el plano individual, sus estructuras cognitivas, afectivas y operaciones lingüístico-estratégicas para operar, percibir y conducir sus intervenciones orales de acuerdo con la diversidad de situaciones comunicativas, sino que precisa **orientar** ese proceso movilizador a partir de articular y situar los presupuestos y relaciones contextuales y mentales aportados por la realidad social e individual que matiza dicha interacción. De ahí su complementación como par dialéctico.

Esta contradicción dialéctica se sintetiza en la **sistematización de la comprensión contextual**, como configuración de orden superior, que va adquiriendo, a partir de las relaciones entre la movilización y la orientación, un nivel cualitativamente superior de interpretación del objeto, para dar lugar a una cualidad de **comprensibilidad contextual**, la cual emerge de esta **dimensión de comprensión contextual** (Gráfico 1).

Gráfico 1 Dimensión de comprensión contextual



A su vez, esta categoría síntesis es expresión de otro movimiento del proceso que, a través de la **dimensión interactiva estratégica**, expresa la relación entre la **proyección de la intencionalidad estratégica** y la **gestión de la cooperación intercultural**.

- **Dimensión interactiva estratégica**
 - Esta dimensión es expresión del movimiento que se produce desde la **sistematización de la comprensión contextual, como síntesis configuracional, de la relación entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural**

La visión general sobre la comunicación contextualizada que se va revelando a través de la sistematización de la comprensión, efectuada por el aprendiz, y que se realiza en un plano individual, a partir de movilizar los referentes cognitivos y funcionales de la lengua y las acciones desarrolladas por él, para orientarse de acuerdo con los parámetros situacionales y contextuales que operan en el intercambio oral, no resultan suficientes si no se toma en cuenta un sistema de relaciones e interacciones sociales que se establecen entre los sujetos implicados, lo que condiciona un movimiento del proceso orientado hacia la gestión comunicativa, y hace énfasis en el carácter estratégico del mismo.

En tal sentido, hay que tener en cuenta que los vínculos comunicativos que se producen entre los hablantes de una lengua extranjera implican un proceso de interactividad y cooperación constante, que no se reducen sólo a presuponer una disposición positiva de los interlocutores para la realización oral, sino que significan una postura mucho más trascendente, en tanto generan y desarrollan las bases para el intercambio, pues comprende los procesos de planeamiento, conducción, seguimiento y evaluación de un conjunto de decisiones y acciones, para buscar la solución de distintos problemas interactivos que puedan presentarse y, al mismo tiempo, lograr determinados objetivos comunicativos.

Lo anterior se traduce en reconocer la comunicación oral como proceso que puede ser gestionado por los estudiantes, en tanto proceso flexible y variable, sujeto a un desarrollo dinámico, a partir de operar en una realidad cambiante y en una diversidad situacional e intercultural, que condiciona la dinámica de los intercambios orales. Se trata de un proceso que de modo **consciente** se desarrolla a través del amplio **sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establecen entre los sujetos**

implicados en el mismo, dirigido a **crear** las condiciones necesarias para estimular el intercambio entre los hablantes, **desarrollar** los procedimientos para organizar la lógica de construcción comunicativa de acuerdo con los contextos donde tiene lugar la interacción, y **preservar** un clima favorable para la comunicación intercultural.

Para ello se requiere que en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo-estratégico se favorezcan las condiciones necesarias para valorar el carácter intencional del intercambio oral, no sólo desde la definición consciente de aquellos aspectos de la realidad interactiva considerados comunicativamente relevantes de acuerdo con las situaciones comunicativas, sino tomando en cuenta el reconocimiento reflexivo de la acción comunicativa desde su intencionalidad, dentro de la propia lógica de construcción comunicativa.

La **proyección de la intencionalidad estratégica**, como configuración dentro de la dinámica del proceso, implica planificar, seleccionar, y estructurar los medios necesarios por parte del estudiante para alcanzar sus fines comunicativos y llevar a cabo negociaciones importantes para el logro de este propósito. De esta forma, se propicia su **función retroalimentadora**, en tanto deviene un proceso transformador estratégico de las acciones orales del alumno, a partir de valorar la efectividad de las mismas.

Por tal motivo, el aprendizaje comunicativo-estratégico debe estimular un proceso consciente de toma de decisiones en una dialéctica que opere desde el qué al cómo y del cómo al qué, en tanto sea capaz de estimular en el aprendiz, la reflexión activa y consciente sobre qué decir y cómo decirlo, de acuerdo con los propósitos que persigue al interpretar y enunciar los mensajes durante la interacción, al tiempo que le permita reorientar, en la misma medida, su desarrollo oral a partir del cómo lo dijo hacia una reconstrucción del qué. Deviene, por tanto, un proceso constante de orientación, control y valoración que funciona como **regulador** de las acciones comunicativas y la conducta de los participantes durante el intercambio intercultural, signado por el carácter estratégico que rige sus comportamientos verbales y sus acciones.

Es necesario, en consecuencia, que el docente favorezca en los estudiantes la necesidad de proyectar la intencionalidad como proceso sistemático e imprescindible para el logro de una comunicación más eficiente, propiciando durante el proceso de aprendizaje, las condiciones necesarias para discutir estratégicamente la efectividad de los procedimientos utilizados para conseguir sus objetivos orales, a partir de generar un

desarrollo que posibilite al aprendiz la construcción reflexiva y analítica de su intencionalidad, de acuerdo con sus propósitos orales y estratégicos y con los factores que rigen y condicionan las situaciones de intercambio oral.

En resumen, **la proyección de la intencionalidad estratégica** se traduce en la configuración que es expresión de un **proceso retroalimentador y regulador que permite al estudiante dirigir, controlar, valorar, comprobar y reorientar, a partir de la reflexión estratégica, los medios y procedimientos necesarios para alcanzar sus propósitos comunicativos, durante el intercambio intercultural.**

En la misma medida que el alumno valora la efectividad de sus acciones intencionales durante la interacción oral, se ve precisado a establecer y propiciar las relaciones comunicativas entre los sujetos implicados en los contactos interculturales. Quiere decir esto que, dentro de la dinámica del proceso, la dimensión interactiva estratégica sólo es complementada a partir de la relación que se establece entre la intencionalidad de las acciones con la configuración de **gestión de la cooperación intercultural.**

Significa que a la capacidad de los hablantes para planificar, construir y emitir sus mensajes se debe integrar la capacidad para gestionar la cooperación con el interlocutor, en tanto implica la necesidad de tener en cuenta al otro en diversos sentidos, valorando las condiciones de reciprocidad y colaboración impuestas por la dinámica de la comunicación intercultural, desde la planificación y ejecución de una lógica y racionalidad interactiva, devenida actividad transaccional y negociadora que, desde la propia cooperación con el interlocutor, permita la construcción personal del acto oral y, en esa misma medida, ir reconstruyendo y modificando las estrategias de intercambio para garantizar la cooperación con el otro.

Para que el aprendiz consiga el objetivo de transmitir su intención comunicativa del modo más eficaz posible resulta necesario no sólo un conocimiento del contexto exacto en que se realizará la interacción, lo que remite a su capacidad de orientación en los contextos internos y externos, sino también desarrollar sus potencialidades para diseñar y transmitir dicha intencionalidad, de modo que sea interpretada correctamente en ese contexto, lo que condiciona la **planificación** de la interacción.

Al mismo tiempo, precisa **organizar** las intervenciones, activando, además de su capacidad de emisión, sus potencialidades para la interpretación sólo en función de ese contexto, que le permita valorar y reorientar los intercambios para propiciar su **ejecución**, creando las condiciones para dar solución a los posibles

problemas y malentendidos que puedan surgir durante el curso de la relación interactiva, brindando la posibilidad de analizar y comprobar el desarrollo del proceso, a través de un comportamiento activo con respecto a qué aspectos se constituyen en conocimiento mutuo y cuáles no, para conseguir ser informativo y hacer aportaciones relevantes, sin caer en repeticiones, aburrir, o correr el riesgo de no ser entendidos, lo que implica un **control** constante de la efectividad de la cooperación y una construcción conjunta del intercambio y el discurso.

Quiere decir esto que la necesidad de tomar en cuenta al otro en el intercambio intercultural debe trascender la simple actividad negociadora y transaccional, que estimula los mecanismos interactivos, hacia un redimensionamiento de la misma como proceso de gestión, que permita dar cuenta de los procedimientos a desarrollar por el estudiante para ver cumplidas sus **expectativas** iniciales al participar en la comunicación y dar solución a un problema; ser **efectivo**, a partir de obtener el resultado esperado en la interacción, de acuerdo con sus objetivos; hacer un uso **adecuado** de los contenidos comunicativo-estratégicos necesarios para el logro de su propósito, recurriendo a los medios para ello, lo que destaca la **validez** del proceso.

Hablar en términos de gestión de la cooperación intercultural, desde una visión interactiva, implica **dotar** a la **interactividad** de un sentido de valor trascendente, en tanto esta configuración, como proceso, contiene en sí mismo, su propia dinámica estratégica interna que posibilita la construcción operativa de la cooperación, desde una apertura que valore los condicionamientos situacionalmente determinados durante el intercambio oral, **valorar estratégicamente** las características del entorno interno y externo que rige el proceso oral, **establecer las relaciones con el entorno**, y **orientar** la cooperación a partir de la identificación de roles y la participación de los sujetos implicados en la interacción, **construyendo** la relación de intercambio a partir de favorecer el vínculo social y la afectividad entre los participantes con **procedimientos concretos** para el logro de tales propósitos, en un proceso constante de reorientación en caso necesario.

Es decir, significa que el aprendiz se convierta en el propio gestor de su proceso comunicativo, de forma consciente, flexibilizándolo y adaptándolo, de acuerdo con la evolución que se opera en la dinámica de desarrollo interactivo, lo que le permite la construcción de su propia estrategia de gestión cooperativa, a

partir de reconocer y comprender las características específicas de cada situación oral, sobre la base de su elaboración y organización lógica.

A partir de estos rasgos, que caracterizan esta configuración, es posible entender la **gestión de la cooperación intercultural** como aquel **proceso que, de modo consciente, se desarrolla a través de un sistema de relaciones e interacciones cooperativas que se establecen entre los sujetos implicados en el intercambio intercultural dirigido a promover la negociación interactiva a partir de planificar, conducir y controlar las decisiones y acciones para dar solución a las dificultades, favorecer la afectividad, construir el discurso conjunto y lograr los objetivos comunicativos propuestos.**

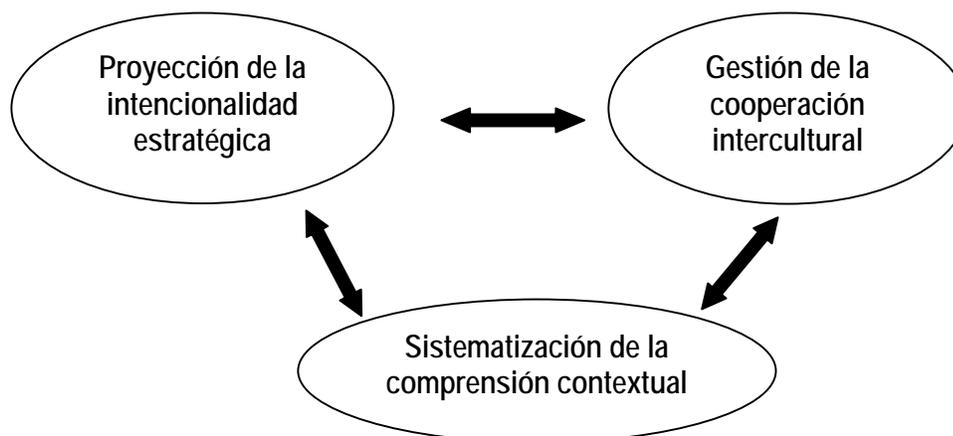
La gestión de la cooperación intercultural tiene que ser interpretada en íntima relación con la proyección de la intencionalidad estratégica, como procesos que se dan en unidad dialéctica. La intencionalidad de la comunicación implica proyectar conscientemente el propósito real de lo que se dice y la manera en que se dice, lo que permite adaptar la conversación a la índole del intercambio verbal en que participan los hablantes, y esto, a la vez que estimula la gestión de la cooperación a partir de propiciar la interacción en el marco intercultural, y encauzar este proceso, se opone a él, cuando dicha gestión no cumple con todas sus funciones de acuerdo con los propósitos que se persiguen con el vínculo oral.

Por tanto, un proceso de gestión de la cooperación que no conlleve en sí la intencionalidad comunicativa estratégica puede conducir a resultados contraproducentes a la misma gestión. No basta con que el estudiante analice y reflexione, de forma individual, sobre el objetivo que pretende con el intercambio oral, y los procedimientos utilizados para elaborar, movilizar, y redefinir sus estructuras funcionales y cognitivas, con vistas a lograrlo, sin que esto conlleve gestionar el proceso hacia el establecimiento y mantenimiento de relaciones de implicación social y afectiva entre los participantes en la comunicación. Al mismo tiempo, el vínculo comunicativo intercultural desde un proceso de negociación de significados y sentidos que se produce entre los sujetos en contacto, remite inevitablemente a una reorientación y redefinición de la intencionalidad comunicativa a partir de las exigencias de dicha cooperación.

Quiere decir lo anterior, que un proceso de comunicación intercultural en el que la gestión de la cooperación no sea orientada dinámicamente a partir de una intencionalidad de sus objetivos comunicativos, puede llegar a resultados inoperantes para el intercambio y la efectividad del proceso, lo que limita la autonomía

del alumno y reduce su sistematización de la comprensión del contexto donde se desarrolla la acción oral. Por eso, ambas categorías se condicionan, a la vez que se excluyen mutuamente, como pares dialécticos (Gráfico 2).

Gráfico 2 Dimensión interactiva estratégica



La relación entre ambas configuraciones tiene su síntesis en la **sistematización de la comprensión contextual**, como un proceso más esencial, que revela esta **dimensión interactiva estratégica**, lo que deviene una cualidad de **interactividad estratégica**. La sistematización de la comprensión contextual, por tanto, en su relación con otras configuraciones, es expresión de los movimientos y transformaciones del proceso, a través de las dos dimensiones explicadas: **la comprensión contextual y la interactiva estratégica**.

La comprensión, como proceso cognitivo de alto nivel, es valorada como proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se relaciona con otra existente en la memoria, lo que condiciona los mecanismos de análisis, búsqueda, activación y ajuste entre las diversas fuentes de información, entendida en términos de procesamiento.

En relación con lo anterior, comprender el contexto comunicativo en términos interculturales significa entenderlo en todo su dinamismo, en un proceso de construcción de significados y sentidos, de acuerdo con las normas que rigen los intercambios orales y las condiciones que envuelven a los hablantes y sus contextos. Se trata que el estudiante sea capaz de implicarse y reconocer la existencia de patrones diferentes a los suyos, que necesita comprender para poder operar de forma efectiva en la nueva realidad,

a partir de encauzar y activar sus referentes y los referentes que tipifican las relaciones en las que se verá inmerso.

Por consiguiente, se hace necesario sistematizar esta comprensión contextual a efectos didácticos, en tanto se constituya en expresión de un grado de esencialidad de orden superior, que **tome como base tanto la acción oral de los sujetos como el saber sobre esta acción oral, que deviene punto de partida del proceso de sistematización**. Esta práctica de “hacer y saber hacer” que le antecede al mencionado proceso, como saberes contextuales comprendidos y reconocidos inicialmente por el aprendiz, en su interacción con los presupuestos de otra lengua y cultura, son recuperados, analizados y recontextualizados a través de la sistematización de dicha comprensión.

Este proceso se desarrolla a partir de una toma de conciencia por parte del estudiante no sólo de sus decisiones con relación a sus acciones intencionales y objetivos comunicativos, desde una valoración de su conducta a seguir de acuerdo con un propósito determinado, sino también orientado hacia un proceso, dirigido y meditado, que permita proyectar la planificación, control, y construcción de intercambios y negociaciones más eficaces, para favorecer la interactividad desde los presupuestos de la interculturalidad.

Sistematizar significa, entonces, **revelar una lógica procesal**, que permite al estudiante, en una consecutividad de la comprensión contextual, ser capaz de explorar la gama de posibilidades que utiliza para desarrollar este proceso, a partir de orientarse y activar sus referentes cognitivos y estratégicos, para contribuir a generar un proceso no sólo de ejecución y autocontrol, sino también de reevaluación y reconstrucción expresiva y conductual y de gestión cooperativa de la comunicación, con todas las implicaciones internas y externas que ésta encierra para la comprensión contextual.

En tal sentido, la labor del estudiante será construir la sistematización de la comprensión, a través de potenciar los recursos necesarios para ello, que estimulados por la labor del docente, garanticen un proceso de aprendizaje comunicativo-estratégico que permita hacer **visible** la construcción de significados y sentidos de los hablantes, para que puedan ser confrontados y recuperados en un nivel superior de análisis y acercamiento al proceso, a partir de reflexiones y valoraciones más organizadas del mismo.

La sistematización de la comprensión contextual se determina por **la visión general sobre la comunicación contextualizada**, adquirida por el estudiante durante el proceso de aprendizaje comunicativo-estratégico, a

partir de aplicar sus potencialidades orales y capacidades cognitivas, de orientación contextual, de dirigir la intencionalidad, y de negociación interactiva. De esta forma, se van revelando, gradualmente, nuevos niveles de enriquecimiento, que a la vez que son potenciados, devienen dinamizadores de la disposición mental del aprendiz hacia la cooperación y el análisis, orientado a niveles más profundos de esencialidad en la construcción de la comunicación a través de una lógica estratégica, que sustente las bases iniciales para el tránsito hacia una nueva dimensión de interpretación de la realidad del proceso oral.

Este proceso de sistematización tiene un carácter **reflexivo, ordenador y retroalimentador**, en tanto pretende organizar y aplicar lo que ha sido la marcha del proceso de comprensión del contexto comunicativo, buscando, en la explicación de su dinámica, las razones que propician que la reflexión y el análisis se produzca de una forma y no de otra, intentando dilucidar el significado y el sentido que tiene dicha comprensión contextual para el estudiante, lo que se traduce en una generación cognitiva constante, como un primer momento de acercamiento al proceso oral, desde sus experiencias de intervención y asunción de la realidad comunicativa.

Sistematizar la comprensión contextual implica investigar, e investigar implica pensar y comprender la realidad oral y experiencial en la que se inserta el aprendiz, a partir de la explicación consciente de la misma, lo que significa generalizar esta reconstrucción reflexiva en el contexto de interacción comunicativa. Esto se traduce en producir saberes desde el contexto y sobre él, desde construir y nutrir estos saberes en y desde la acción comunicativa, teniendo en cuenta las visiones perceptuales, la realidad de la situación oral donde se efectúa el intercambio, y las relaciones de cooperación entre los sujetos que en ella participan, como la base objetiva desde donde es posible sistematizar la comprensión.

Por consiguiente, sistematizar las prácticas reales experiencialmente significativas para el estudiante, deviene un **esfuerzo consciente por captar y reflexionar acerca de los significados y sentidos de las acciones comunicativas experimentadas por ellos** y sus efectos, como "lecturas" organizadas a partir de sus patrones culturales y vivenciales y las relaciones de acercamiento, orientación y cooperación en el entorno, para volver a él, en un desarrollo en espiral que dé lugar a nuevos niveles de comprensión contextual y permitan aplicar y explicar nuevas "lecturas" desde una visión más enriquecida del proceso de

comprensión, donde la reflexión deviene una forma de tratar los problemas prácticos y enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en sus acciones y las previsiones que tenían sobre ellas.

Se trata de estimular una dinámica de "cuestionamiento de la comprensión contextualizada", entendida en términos de confrontar la explicación y reflexión sobre la práctica oral y experiencial del estudiante, en un proceso retroalimentador y transformador que estimula la recuperación, el análisis y la gestión de la comprensión contextual comunicativa, como expresión de un proceso superior de desarrollo que, de forma organizada, permita transitar hacia un nivel superior, esencial y diferente, de interpretación de la comunicación estratégica intercultural, con mayor eficacia.

En resumen, **sistematizar la comprensión contextual**, como configuración de orden superior se entiende como **proceso reflexivo, ordenador y retroalimentador que permite la consecutividad de la comprensión comunicativa contextualizada del estudiante, en una lógica procesal, posibilitadora de una visión general y consciente a partir de confrontar su percepción y orientación contextual sobre la praxis oral, movilizar sus recursos cognitivos, proyectar su intencionalidad estratégica y gestionar la cooperación intercultural durante la construcción estratégico-comunicativa.**

La sistematización de la comprensión contextual, como síntesis de las relaciones que entre las configuraciones de movilización cognitiva estratégica, en contradicción dialéctica con la orientación de la contextualización comunicativa, y la relación que entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural se establece, es expresión de dos movimientos del proceso y lo conducen hacia dos cualidades trascendentes, que lo proyectan hacia dos nuevas dimensiones que se desarrollan en una integralidad: la **dimensión de comprensión contextual** y la **dimensión interactiva estratégica**. (Gráfico 3)

Ambas dimensiones, como expresiones de la transformación del proceso, a la vez que se constituyen en manifestación de las relaciones entre las referidas configuraciones, permiten desarrollar las capacidades cognoscitivas de reflexión, crítica y valoración, por parte de los estudiantes para transformar la realidad de sus intercambios interculturales, como protagonistas activos, generadores y sistematizadores de la comprensión de sus acciones comunicativas.

- **Dimensión interpretativa intercultural**
 - **La relación dialéctica que entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural se establece, da lugar a otro movimiento del proceso, a partir de profundizar en nuevas relaciones, que se sintetizan en la configuración de relativización de la interpretación intercultural**

La función retroalimentadora que caracteriza la proyección de la intencionalidad como proceso, no se reduce sólo a una lógica de adaptación a partir de ir comprobando la efectividad o no de los mecanismos utilizados para el logro de los propósitos durante la interacción, sino que, a su vez, **deviene un proceso interpretativo para analizar las conductas y comportamientos de los participantes en la intervención.**

Esta perspectiva conduce a una dimensión de orden superior que trasciende los niveles de sistematización de la comprensión general de las situaciones comunicativas e implica una transformación de los patrones y concepciones mentales que han sido activados por los aprendices durante el proceso movilizador estratégico, a partir de una posición cualitativamente superior de acercamiento al acto oral sobre la base de una **nueva proyección de la intencionalidad** de y por los propios sujetos involucrados en la interacción.

Esta configuración se constituye en expresión de una cualidad que adquiere en la interculturalidad, como principio normativo que rige los procesos sociales y orienta los individuales, su reafirmación desde una óptica cualitativamente superior, en tanto implica una reevaluación constante, por parte del alumno, de las situaciones orales, acontecimientos comunicativo-culturales y procesos conductuales y actuaciones verbales que permiten **generar espacios de construcción de significados y sentidos desde la interpretación de los propósitos estratégicos** gestionados desde su contexto.

Significa, por consiguiente, asumir la intencionalidad estratégica a partir de **comprobar** desde el propio proceso de reorientación de los propósitos que se pretenden al efectuar un acto comunicativo, **el sentido que tienen las cosas para los sujetos implicados desde sus propios patrones culturales y experiencias individuales.** Es decir, se trata de concebir los cambios y reajustes en los procedimientos verbales y conductuales de los participantes de acuerdo con los parámetros, normas y vivencias contextuales, lo que propicia **la interpretación de la realidad oral y el enriquecimiento de las relaciones de intercambio intercultural.**

En resumen, **la proyección de la intencionalidad estratégica**, desde otra dimensión, **representa un reconocimiento de la diversidad situacional e individual** en un esfuerzo por valorarla en toda su complejidad, lo que expresa la necesidad de desarrollar en el estudiante su capacidad de discernir esta heterogeneidad interactiva en la cual se verá implicado en sus contactos interculturales, como sustento para modificar su actuación comunicativa, con el objetivo de que sus intervenciones resulten relevantes.

Sin embargo, no basta con que el alumno asuma la variabilidad interactiva como parte esencial de una realidad que no le resulta ajena en tanto él también es parte de ella y que, le permita hacer los reajustes y comprobaciones que se precisan, para orientar la efectividad del proceso de intercambio oral, sino que resulta imprescindible un reconocimiento de la necesidad de la integración intercultural desde el propio proceso de gestión cooperativa.

No se trata de procesos que ocurren en una linealidad, sino en una integración dialéctica, como contradicción que expresa otras relaciones: la proyección de la intencionalidad estratégica, en tanto reconstruye y reconduce la evolución del intercambio oral, de acuerdo con la diversidad que lo caracteriza, demanda de la gestión de la cooperación las posibilidades de dirigir el proceso comunicativo hacia la integración intercultural, que debe matizar las relaciones dialógicas entre los hablantes de diferentes sistemas socioculturales. Al mismo tiempo, gestionar la cooperación orientándola hacia un proceso de integración, implica necesariamente, reconocer en la diversidad las propias herramientas para evaluar y reconducir los procedimientos que apuesten por la integralidad.

Gestionar en términos interculturales, significa la asunción de la diversidad interactiva de los contactos en un nivel más trascendente y cualitativamente superior de interpretación de los hechos y situaciones desde una dinámica que opere entre lo individual y lo social, en tanto, se propicia una relación de reajustes y reacomodos de la lógica de construcción de los intercambios evaluados a partir de la negociación, lo que implica considerar a los sujetos que participan en el proceso en términos de cooperación, y esto se traduce en favorecer la interacción sociocultural desde la perspectiva de establecer un acuerdo básico entre los interlocutores estimulando su disposición para la comunicación intercultural.

De ahí que la sistematización de la comprensión contextual no resulte categoría suficiente para dar respuesta a la contradicción que desde este par dialéctico se genera en términos interculturales, en tanto

deviene un nuevo movimiento del proceso que no se determina por aplicar visiones generales de la realidad de los fenómenos, hechos culturales y situacionales que intervienen en el intercambio comunicativo, a partir de generar sólo una dinámica de confrontación reflexiva de cómo el estudiante **comprende** su práctica oral y experiencial como expresión de la significatividad de éstas, sino que debe transitar a un nivel cualitativamente superior de apropiación y aprehensión del proceso en una dimensión interpretativa intercultural que tenga en la configuración de **relativización de la interpretación intercultural** su cualidad sintetizadora, como un nuevo nivel de esencialidad.

Por consiguiente, relativizar, desde el punto de vista de la didáctica comunicativa estratégica, implica flexibilizar en el estudiante su comprensión sistematizada de los procesos orales desde una visión explicativa que reflexione sobre la realidad experiencial y las situaciones y factores contextuales e individuales hacia un razonamiento más meditado y completo que le permita interpretar **el sentido de la totalidad de la praxis sociocultural**, a partir del significado que ésta asume de acuerdo con posibles variantes espacio-temporales y multifactoriales que la condicionan, en una dimensión mucho más gestionada de la propia interpretación.

Se trata de un proceso constructivo y hermenéutico que se desarrolla no a partir de una linealidad, sino desde una lógica ascendente en espiral, de avances y zigzagueos, donde el alumno va gestionando su razonamiento a través de explicaciones, argumentos y acciones concretas para dirigir su lógica de construcción que le permita convencerse de la coherencia de su desarrollo, en una dialéctica que permita transitar desde una comprensibilidad del proceso oral, sistematizada en términos de acercamiento general y de confrontación explicativa, hacia una interpretación estratégica, menos absoluta, que favorezca relativizar la realidad de los fenómenos interculturales y su asunción crítica de los mismos a partir de sus particularidades, y posibilite, desde esta relativización interpretativa particular y gestionada, enriquecer la perspectiva general de sistematización de la comprensión contextual, como procesos en integración.

Desde esta categoría sintetizadora, expresión de un nivel de esencialidad en la transformación del objeto, es posible lograr un proceso más trascendente, que permite profundizar en su **esencia didáctica intercultural** en tanto es dinamizadora de las relaciones de naturaleza intercultural que matizan el carácter de los encuentros contextuales que se establecen entre los sujetos implicados en el proceso, lo que se

relaciona con la significatividad que adquiere para el alumno convertirse en gestor de la propia interpretación de las experiencias que para él tienen un significado o han motivado conflictos en la interacción, para dar paso a nuevos niveles interpretativos de esas experiencias desde posiciones menos absolutas, que le ofrezcan los recursos para gestionar su propia relativización de los procesos y situaciones orales en el contexto de intercambio.

Relativizar la interpretación intercultural deviene, por tanto, un proceso de valoración y reconocimiento de la diversidad cultural, social e individual en el intercambio comunicativo, lo que supone adaptar estratégicamente los patrones cognitivos, afectivos y perceptuales de acuerdo con la variabilidad de situaciones orales en una posición de mayor tolerancia interactiva y respeto a la heterogeneidad, que permita al estudiante, modificar, regular y evaluar su comprensión general de los procesos y fenómenos generados en la comunicación para trascender a una dimensión que flexibilice no sólo la dinámica de los contactos, sino también la perspectiva interpretativa de ellos, al ser consecuentes con la esencia relativa de los procesos de intercambio intercultural.

Esta **relativización interpretativa de la comunicación** desde bases estratégicas y culturales es consecuente, por consiguiente, con la idea de la diversidad interactiva de los contactos orales, lo que supone propiciar en el estudiante la asunción de una postura más flexible, y a la vez, más reflexiva, para que la diversidad sea el vínculo hacia la integración intercultural, lo que significa potenciar en ellos sus capacidades para valorar la interculturalidad como asunción positiva de las situaciones conflictivas y variables en la que se encuentran inmersos en sus intercambios con el contexto y promueva, desde la propia búsqueda de nuevas interpretaciones acerca de los intercambios comunicativos y la realidad cultural, la clave esencial para gestionar su propio proceso comunicativo.

Lo anterior implica un trabajo de indagación y distanciamiento de su propia cultura y de los esquemas individuales aprehendidos a partir de la cultura de acogida, por medio de una postura relativizadora de interpretación y comparación de los valores, hechos, individuos y situaciones culturales propias, interiorizadas o asumidas, con respecto a otras posibilidades vivenciadas desde su cultura o dentro de la propia cultura meta, que no son únicas, y mucho menos absolutas y generales, lo que posibilita encaminar

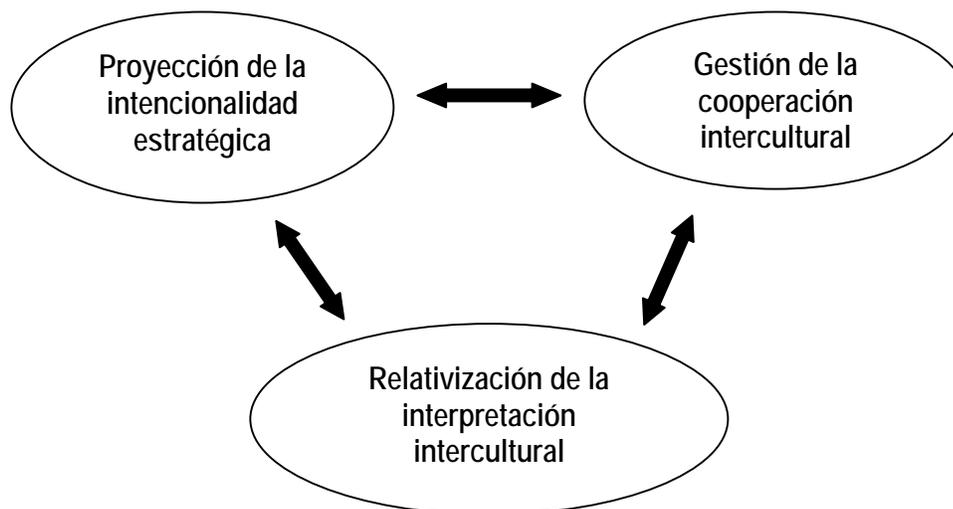
la práctica comunicativa hacia el fomento de la **autonomía interpretativa** desde una perspectiva más consciente y orgánica del análisis y la reflexión intercultural.

La **interpretación**, en consecuencia, deviene valor trascendente en esta dimensión pues alcanza en ella su máxima expresión como cualidad esencial, en tanto es en sí misma síntesis de un nivel de mayor esencialidad en el razonamiento y generadora, a la vez, de nuevos procesos de interpretación a partir del análisis meditado y profundo de la diversidad desde presupuestos alejados de la generalidad y más cercanos al carácter relativo que la condiciona, en un tránsito hacia la integración. Significa una asunción hermenéutica que reconozca en las relaciones entre el sentido de la totalidad de los múltiples factores que caracterizan los intercambios y situaciones orales donde están inmersos los hablantes, y la praxis intercultural e interactiva generada por ellos en sus intervenciones, el sustento que **desarrolla** y, al mismo tiempo, **transforma** el propio proceso comunicativo.

Quiere decir esto que interpretar relativizadamente, como espacio constructivo y cognitivo, trasciende a un proceso hermenéutico de connotaciones más profundas que no se simplifica a comprender las situaciones y procesos comunicativos por parte del aprendiz a partir de hipótesis, de sensaciones, de conocimientos, que pueden resultar, en ocasiones, incompletos o estereotipados, lo que puede conducir a generalizaciones, a poner etiquetas a una situación interactiva o acontecimiento comunicativo-cultural, sino que implica dar el salto hacia un nivel más esencial de interpretación dirigida a una funcionalidad menos esquemática y global, pues requiere de una sensibilización al reconocimiento de la diversidad en toda su expresión, y una flexibilización más consciente de sus asunciones del contexto, proyectada hacia acercamientos paulatinos a los procesos y sus circunstancias desde miradas cada vez más abiertas a la interculturalidad como fenómeno que propicia relaciones de integración.

Es decir, se asume la **relativización de la interpretación intercultural** como **proceso consciente que reconoce en la interpretación estratégica la clave esencial para que el alumno flexibilice sus patrones cognitivos, atendiendo al respeto por la diversidad interactiva y sociocultural a partir de una construcción dinámica, desarrolladora y transformadora de la sistematización de la comprensión contextual, que determinada por la relatividad de los intercambios, situaciones y relaciones entre sujetos, implique una asunción de la integración intercultural** (Gráfico 4).

Gráfico 4 Dimensión interpretativa intercultural



La sistematización de la comprensión contextual y la relativización de la interpretación intercultural, como niveles de esencialidad en la construcción del objeto, devienen una contradicción dialéctica: el proceso de sistematización de la comprensión contextual es síntesis que genera la aparición de un nuevo momento necesario en el movimiento del objeto, dado en la relativización de la interpretación intercultural, la cual permite alcanzar un mayor nivel de consolidación y desarrollo en la sistematización de la comprensión contextual en tanto en estos dos procesos de síntesis se establece una relación conexas.

La interpretación relativizada de los hechos y situaciones interculturales necesita de una sistematización de la comprensión contextual como proceso generador, desde la propia comprensión del contexto comunicativo, de nuevas relaciones que permiten una continuidad de la visión generalizada asumida desde lo cognitivo, lo intencional, lo contextual y la gestión del proceso mismo. Al mismo tiempo, las interpretaciones que se van asumiendo en esta construcción oral flexible, resultan generadoras de nuevos momentos de sistematización de la comprensión hacia niveles de esencia cualitativamente superiores en la reafirmación general del comportamiento del proceso, lo que conduce a un movimiento cíclico y progresivo. Este modelo estratégico intercultural propuesto se articula en tres dimensiones que devienen expresión del movimiento interno del proceso de construcción de las estrategias comunicativas a partir de las relaciones que se establecen entre las configuraciones y que se concretan en: **dimensión de la comprensión contextual**, la cual es resultado de la relación dialéctica que se establece entre la **movilización cognitiva**

estratégica, como cualidad dinamizadora de los esquemas cognitivos y operaciones funcionales y estrategias del aprendiz en función de su construcción lógico mental y la **orientación de la contextualización comunicativa**, como proceso que permite ubicar y articular el intercambio desde el reconocimiento contextual. Estos procesos, tienen en la **sistematización de la comprensión contextual**, la configuración síntesis que adquiere un nivel cualitativamente superior de comprensión e interpretación del proceso. Este movimiento, desde esta tríada, es expresión de una cualidad trascendente de **comprensibilidad contextual**.

Otra dimensión del proceso, como resultado de un nuevo movimiento del mismo tiene lugar, a su vez, en esta categoría sintetizadora de **sistematización de la comprensión contextual** a partir de la relación que se establece entre la **proyección de la intencionalidad estratégica** y la **gestión de la cooperación intercultural**. Esta relación dialéctica opera desde el reconocimiento de las interacciones sociales como espacio de construcción de significados y sentidos para los estudiantes. La proyección de la intencionalidad estratégica, desde esta dimensión, es expresión de los procesos de reajustes y análisis en función de orientar la comunicación hacia la efectividad de sus objetivos, y la gestión, como su par contradictorio, expresa un proceso negociador y socializador que dirige la construcción interactiva favoreciendo la cooperación. Esta relación, desde la **dimensión interactiva estratégica**, conduce a una nueva cualidad de **interactividad estratégica** del proceso.

La **proyección de la intencionalidad estratégica** y la **gestión de la cooperación intercultural** desde otras relaciones internas, abordadas en términos de relaciones interculturales, conducen a una nueva **dimensión interpretativa intercultural** que alcanza en la **relativización de la interpretación intercultural** su síntesis para, desde una cualidad superior de **interpretación intercultural**, ser expresión de una profundización interpretativa, relativa, flexible y trascendente, que favorezca un desarrollo didáctico del aprendiz mucho más funcional y coherente para el intercambio oral en el marco intercultural.

La **comprensibilidad contextual**, la **interactividad estratégica** y la **interpretación intercultural** devienen cualidades que son expresiones de una **construcción estratégica intercultural** del objeto transformado, que funcionan en una **integralidad** y no en una sucesión temporal y en un desarrollo que transcurre en

espiral, en el que los procesos de construcción comunicativa se construyen en síntesis sucesivas de interpretación del objeto, y a la vez, generadores de nuevas síntesis cualitativamente superiores.

Estos movimientos que se desarrollan en el objeto devienen expresión de un desarrollo más trascendente de entender el proceso como movimientos internos en integración que generan niveles de esencialidad en el objeto y sucesivas transformaciones en los sujetos implicados, en tanto durante la dinámica, éstos van alcanzando de manera continua niveles más profundos de síntesis reflexivas que les permiten construir la comunicación estratégica a partir de estadios de comprensión, interacción e interpretación del objeto que no se dan de manera lineal, sino en una compleja integralidad, pues no pueden coexistir como procesos independientes ya que se articulan sobre la base de una interrelación como unidad (Gráfico 5).

Revelar el movimiento del objeto implica reconocer su sistema de relaciones esenciales, lo que permite la interpretación de su transformación y comportamiento. A partir de las relaciones entre:

- La sistematización de la comprensión contextual como síntesis de la relación entre la movilización cognitiva estratégica y la orientación de la contextualización comunicativa, devienen movimiento y nivel de esencialidad, generador de la dimensión de comprensión contextual,
- La sistematización de la comprensión contextual como síntesis de la contradicción entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural, es expresión de una dimensión interactiva estratégica del proceso, y
- La relativización de la interpretación intercultural que se desarrolla entre la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural, para favorecer el desarrollo de una dimensión interpretativa intercultural.

se revela como **regularidad esencial**: la lógica integradora entre la comprensión contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural en la dinámica de construcción de las estrategias de comunicación oral, desde un proceso esencialmente interpretativo contextualizado.

Por tanto, entender la dinámica estratégico-comunicativa desde esta integración requiere de la implementación de un método de construcción que, sustentado en las regularidades del objeto transformado, permita garantizar una articulación coherente del **sistema de procedimientos didácticos**

del mismo, asumidos en toda su multiplicidad y complejidad como procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales, que sean expresión de una lógica de estructuración, que contenga las posibilidades para activar los saberes comunicativos y estratégicos del estudiante (cognitivo), planificar, controlar, conducir, y evaluar sus actuaciones comunicativas y sus acciones cognitivas (metacognitivo), ayudar al aprendiz a relacionarse con otras personas para aumentar la interacción en la lengua-cultura meta (social), y regular los aspectos emocionales del alumno durante el acto de interacción oral (afectivo).

El predominio de algunos de estos procesos de acuerdo con los niveles de organización de la didáctica de construcción estratégico- comunicativa, no significa que no estén presentes los otros durante el desarrollo, sino que depende de los propósitos concretos con que se realizan, lo que supone la potenciación de unos con respecto a otros, sin establecer por ello una división tajante, ni entrar en contradicción con el carácter integrador e interrelacionado de su movimiento.

Por tanto, desarrollar las dimensiones modeladas requiere de la aplicación de un **método de construcción estratégico-comunicativo** mediante el cual se estructure y organice el camino a seguir para que el aprendiz sea consciente de la necesidad de “repensar” y “releer” sus procesos cognitivos e interactivos para estimular su funcionalidad comunicativa estratégica, al tiempo que, le brinde las herramientas para su operacionalización, al concretar la relación de los sujetos en cada dimensión del mismo a través de una lógica de construcción y reconstrucción de significados y sentidos con un carácter formativo y facilitador de una dinámica que permita:

- Favorecer la dinamización estratégica, funcional y perceptual del estudiante para el logro de su efectividad expresiva y de activar la construcción cognitiva y afectiva a partir de sus esquemas internos desde una orientación contextual.
- Connotar una visión general sobre la comunicación contextualizada que permita explorar y analizar la comprensión del aprendiz de sus acciones comunicativas y sus efectos, a partir de la confrontación de las explicaciones reflexivas sobre sus percepciones contextuales y el cuestionamiento de su praxis oral.

- Proyectar las acciones intencionales como un proceso imprescindible para que el estudiante dirija la consecución eficaz de los objetivos comunicativos que se propone y la reorientación de los mismos hacia la transformación y retroalimentación del intercambio interactivo.
- Considerar las posibilidades que ofrece el sistema de relaciones de cooperación y negociación interactivas entre los hablantes, como generador de un proceso de gestión que permita la flexibilidad necesaria para que el estudiante sea capaz de adaptarse a la dinámica de integración intercultural a partir de un desempeño adecuado, efectivo y valorativo en el contexto.
- Valorar la diversidad interactiva como base esencial que sustenta las relaciones comunicativas y condición necesaria para relativizar las interpretaciones de dichas relaciones, para el logro de una didáctica de integración intercultural.
- Dinamizar la construcción estratégica que favorezca un desarrollo dialéctico desde un tránsito analítico que opere en un proceso de sucesivos cambios, en una lógica ascendente de comprensibilidad sistematizada del proceso oral, hasta una visión relativizada que ofrezca mayor flexibilidad interpretativa y que, a su vez, genere una visión cualitativamente superior de explicación, comprensión e interpretación de la realidad intercultural.

2.1.3 Método de construcción estratégico-comunicativo

Este método, como expresión de las regularidades del modelo estratégico intercultural deviene una vía didáctica que parte de la esencia de las relaciones que entre las dimensiones de **comprensión contextual**, de **interacción estratégica** y de **interpretación intercultural** se reconocen en el objeto, y se encamina a orientar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral hacia niveles cualitativamente superiores de desarrollo.

El método de construcción estratégico-comunicativo es utilizado por los sujetos para relacionar y conectar sus procedimientos hacia el logro de una transformación del objeto a partir de los vínculos que se generan en este sistema de acciones en una orientación a superar y trascender los estados iniciales del mismo para llegar a peldaños superiores en un paulatino proceso de transformación.

La aplicación del mismo a partir de la lógica didáctica, favorece la idea del desarrollo, del camino gradual de aproximaciones cada vez más profundas y reflexivas en la construcción de la comunicación estratégica, en virtud de las cuales se van alcanzando nuevos niveles en su objetividad. Su lógica promueve transformaciones cada vez más esenciales que contribuyen al perfeccionamiento de cada sistema de procedimientos, los cuales tendrán una incidencia significativa en los sujetos como vía para el logro de su autonomía a partir de un trabajo más consciente. Tiene carácter particular por su dinámica de aplicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras a estudiantes de cualquier procedencia y nacionalidad que aprenden la lengua en contextos de inmersión sociocultural, por la naturaleza operativa y funcional de las relaciones esenciales que expresa.

Las connotaciones específicas del mismo para la didáctica de las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural responden a los movimientos del objeto desde niveles de esencialidad diferentes que se van estableciendo entre la comprensibilidad contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural, como cualidades trascendentes que reconocen en la dinámica su carácter funcional para la didáctica, en tanto deviene vía oportuna para potenciar la **comunicabilidad estratégica intercultural**, como máxima expresión y objetivo esencial que puede significarse desde su carácter operativo al concretarse su determinación como método en la elaboración de la propia dinámica comunicativa de los estudiantes, a partir de que van construyendo una lógica de articulación procedimental, consciente y reflexiva que favorece sus actuaciones intencionales en el proceso de interacción intercultural. Su existencia objetiva en la actividad didáctica determina su carácter de procedimiento didáctico-reflexivo que parte de la interrelación de las necesidades orales de los aprendices y las del profesor, encaminadas a determinar sus acciones concretas en la construcción de la comunicación estratégica. Tiene como fin lograr que se produzca un proceso de continuas reelaboraciones y nuevos niveles de esencialidad en el desarrollo, propiciando saltos cualitativos y superiores en la dinámica.

La efectividad del método está en correspondencia con las características específicas de acuerdo con los **niveles de aprendizaje** alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de la comunicación oral en la lengua extranjera, y su definición obedece a los patrones de logros que se producen desde el umbral del intermedio hasta su fase más avanzada, con posibilidades de continuidad en un nivel superior o de

perfeccionamiento. Para ello se debe precisar por el docente que dichos logros comunicativos para la utilización de esta lógica didáctica de construcción oral por parte del aprendiz, deben responder a las fases o parámetros de tránsito que se expresan a continuación, para una mayor aplicabilidad de la propuesta:

- mantener la interacción y hacerse entender en una variedad de situaciones comunicativas.
- saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos.
- intercambiar cantidades de información y saber argumentar eficazmente.
- desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social.
- asumir un nuevo grado de conciencia de la lengua.
- profundizar en la argumentación del discurso de carácter social y en la conciencia de la lengua a través de habilidades de conversación y elementos de negociación que les permitan adquirir una perspectiva diferente de la lengua y las relaciones interculturales.

Como método didáctico para actuar desde una comprensión sistematizada del contexto comunicativo hacia la interpretación relativizada de la interculturalidad, y de esta última hacia la primera, en un nuevo nivel de apropiación consciente de la lógica del proceso, conlleva su construcción y ordenamiento. En el primer nivel de su desarrollo esencial, los estudiantes movilizan y orientan sus procesos cognitivos y contextuales que generan las condiciones para el análisis y la reflexión de la comunicación desde la propia comunicación, a partir de activar sus recursos para comprender el proceso, desde el proceso mismo.

A partir de este proceso inicial a realizar por el estudiante en la dinámica, se establecen las bases para el desarrollo de situaciones de comunicación estratégica en las que se generan acciones concretas para propiciar en él una disposición mental y contextual para analizar su comprensión a partir de que pueda determinar las relaciones que movilizan sus patrones y elementos cognitivos de acuerdo con su realidad interna, y cómo estos deben ser modificados desde una orientación o ubicación en los entornos que condicionan el intercambio oral, transformando dichos aspectos cognitivos.

Desde este nivel esencial de disposición a la **comprensión contextual**, el estudiante puede pasar a otro nivel de acción, dado en propiciar la **interacción estratégica** desde proyectar su intencionalidad para responder a los propósitos individuales que se persiguen con la comunicación a través de un proceso gestor de la cooperación que favorezca la interacción con los sujetos, en un tránsito desde una

conducción planificada de sus procedimientos para el vínculo social y afectivo, hasta una **interpretación intercultural**, como nivel de esencialidad favorecedor de una valoración más acertada de la diversidad.

La aplicación del método en la construcción estratégica de la comunicación se debe realizar para favorecer y afianzar la comprensión sistematizada del contexto en correspondencia con las acciones movilizativas y orientadoras activadas, lo que contribuye a elevar los niveles de profundización comunicativa y al enriquecimiento de las capacidades para una actuación más eficiente y autónoma en el proceso oral.

Ambos niveles de esencialidad inciden directamente en la sistematización de la comprensión contextual, lo que abre el camino gradual para el perfeccionamiento del proceso didáctico de las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural. En virtud de su integración para sistematizar, permite un alcance como proceso estratégico contextualizado, lo que implica que los aprendices encuentren, consciente y lógicamente, dentro de la racionalidad de la comprensión sistematizada, la clave didáctica para incrementar gradualmente sucesivas síntesis en sus niveles de incidencia y análisis del objeto, lo que posibilita un perfeccionamiento en sus aprendizajes de la comunicación estratégica para una interacción en el medio social.

Un nuevo nivel de esencialidad en la construcción del objeto se integra a través de otro sistema de procedimientos para dar paso a una interpretación relativizada de la interculturalidad, como escalón cualitativamente superior a la comprensión sistematizada, en tanto, favorece en el estudiante la apropiación consciente de un peldaño más trascendente en la explicación reflexiva de las situaciones y procesos que se producen durante el intercambio gestionado e intencional, en tanto implica una transformación en su visión inicial del objeto, y lo orienta hacia un descubrimiento más meditado de sus cualidades relativas, lo que genera una concientización más profunda de la diversidad, favorecedora de actitudes menos etnocéntricas y más integradoras desde la relación intercultural.

La objetividad y la lógica didáctica del método de construcción estratégico-comunicativo, al ser aplicados a la dinámica de las estrategias de comunicación oral, permiten promover transformaciones cualitativamente superiores en el proceso de sistematizar la comprensión y relativizar la interpretación, porque en sí mismo, él contribuye a potenciar las capacidades creadoras de autodescubrimiento comunicativo en los estudiantes. Tiene carácter didáctico, en tanto, favorece el perfeccionamiento de los sistemas de

procedimientos estratégico-comunicativos de los estudiantes al promover su construcción y reconstrucción constante y dinámica para el logro de nuevos y sucesivos niveles de esencialidad que, a pesar de sus diferencias, se desarrollan en una integración.

El método permite determinar cómo se dirige la interacción e integración de sus niveles de esencialidad, lo que lo hace coherente con las cualidades del proceso al devenir una actividad estratégica comunicativa que permite, desde su organización y operacionalización lógica consciente a través de los niveles referidos, lograr un **objetivo**: construir las estrategias comunicativas en la didáctica de la comunicación oral que favorezca actuaciones más eficientes de los estudiantes en sus relaciones de intercambio en el contexto intercultural, desde un proceso esencialmente interpretativo contextualizado.

En él se utilizan como medios fundamentales las propias **situaciones comunicativas vivenciadas** por los estudiantes en sus intercambios orales en el contexto de inmersión, u otras que puedan resultar relevantes para ellos por su nivel de complejidad interactiva para, a partir de ellas, propiciar una construcción del proceso desde la potenciación de los recursos estratégico-comunicativos en una conjugación coherente entre la **conflictividad** que éstas situaciones puedan generar, lo que conduce a desequilibrios en los conocimientos previos y patrones vivenciales desde la cultura del aprendiz, y desde los propios conflictos que se producen en las situaciones de intercambio intercultural, y la **significatividad** que dichas situaciones tienen para el aprendiz, en tanto emergen de sus propias experiencias en sus contactos con la lengua-cultura meta. Esta articulación didáctica posibilita un proceso de construcción y reconstrucción consciente de las acciones más oportunas y pertinentes por parte del estudiante para incidir activamente en su **funcionalidad** comunicativa estratégica, en un proceso de redescubrimiento de la funcionalidad de su accionar para estar mejor preparado para comprender e interpretar sus relaciones con el medio.

Su operacionalización didáctica muestra niveles de esencialidad que se adquieren en la lógica de construcción estratégico-comunicativa, que ofrece mayores posibilidades en el quehacer de los estudiantes a través de su desenvolvimiento sucesivo a nuevos niveles de trascendencia e interpretación del objeto, destinado a cumplir una función intercultural que conduce a la formación de un aprendiz más apto para dar respuestas a sus procesos interactivos en la diversidad.

Por consiguiente, la **interculturalidad** se constituye en el **principio** normativo que sustenta el método, en tanto deviene función lógico-gnoseológica y práctica que rige la actividad didáctica, al servir de **guía** para explicar, organizar y fundamentar el aprendizaje comunicativo estratégico, **regulador** de los intercambios orales de los aprendices, **espacio generador de significados y sentidos** desde la **comprensión e interpretación** de los contextos interactivos y proceso **autotransformador** que propicia sucesivos niveles conducentes a nuevas esencialidades interpretativas en la construcción del objeto.

La aplicación consecuente del método permite articular de modo coherente las relaciones en el proceso de construcción de la comunicación estratégica desde una orientación integral que tome en cuenta su valor cognoscitivo y reflexivo, así como la connotación valorativa que tiene para el proceso a partir de su propio movimiento y transformación, para resolver la contradicción entre la comprensión de la diversidad interactiva y la interpretación de la integración intercultural, por el camino del autodescubrimiento por parte del estudiante de sus propias acciones y procesos estratégico-comunicativos, en una reconstrucción constante de ellos.

Lo anterior conduce a valorar la **función esencial** que cumple el método en el proceso didáctico la cual revela la forma específica de dirección de la construcción estratégico-comunicativa para los estudiantes, y está determinada, en sus expresiones, por las relaciones específicas que distinguen la interrelación dialéctica entre la comprensión sistematizada y la interpretación relativizada. Dicha función tiene carácter **heurístico-intercultural** y está dada por la condición de dilucidar en la praxis didáctica la vía para el uso consciente de los recursos estratégicos y las operaciones necesarias para el logro del objetivo comunicativo deseado dentro de un marco intercultural concreto. Se encamina a ofrecer al alumno las condiciones para explorar durante la construcción de su comunicación oral, la lógica que le permita planificar, dirigir, controlar y evaluar sus acciones, encaminadas a la solución de un problema comunicativo intercultural determinado.

Desde esta base, es propia de esta función que el aprendiz se constituya en un generador y descubridor activo de sus acciones orales y su propio proceso a partir de ser capaz de dar respuesta a las contradicciones, conflictos y dificultades que puedan surgir en el mismo, para desde su solución, ir redescubriendo su comportamiento comunicativo y el de los demás dentro del intercambio oral. Es asumir claves autodidácticas que permitan al estudiante estar siempre encontrando caminos abiertos, y múltiples

miradas a la interculturalidad desde las contradicciones que se van generando en el propio proceso y desde las propias situaciones de comunicación contextual aportadas por él, a partir de las cuales vaya construyendo la lógica de sus propias actuaciones comunicativas interculturales.

El valor heurístico-intercultural del método se dirige, más que a alinear y organizar el proceso de descubrimiento cognitivo, estratégico, comunicativo y cultural del estudiante, a no establecer límites, bajo el supuesto de que siempre hay un paso más y que lo encontrado nunca es lo mismo, ni lo último, lo que significa un redescubrimiento constante de nuevos niveles de valorar la interculturalidad a partir de su comprensión e interpretación, en una dinámica constante hacia nuevos escalones de esencialidad más trascendentes y cualitativamente superiores de desarrollo del proceso.

Para viabilizar el método de construcción estratégico-comunicativo, como vía que permite implementar de forma lógica los niveles de esencialidad que lo conforman, se necesita la elaboración de un sistema de procedimientos estratégico-comunicativos que posibilite revelar su valor práctico para la didáctica de la comunicación oral. Los procedimientos, como un sistema, se dirigen con un fin determinado que necesariamente deberán alcanzar un objetivo concreto. En tal sentido los procedimientos que emergen de las dimensiones reveladas, orientan la estructura de las estrategias comunicativas que los constituyen.

En esta investigación se propone adoptar como variante el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos, en tanto éste permite establecer una lógica sistematizada del proceso, revelador de las dimensiones que emergen de las relaciones esenciales del modelo. En todo momento, el análisis reflexivo rige el proceso en construcción, que desde la distinción de la relación de significado y sentido entre las partes y el todo, y el todo y sus partes, posibilita un desarrollo generador y autogenerador constante de nuevos significados y sentidos en la articulación de su lógica. Esta reflexión constructiva propicia una comprensión, interacción e interpretación intercultural sistematizada de la comunicación oral, como proceso lógico-práctico que conduce a la concreción de la dinámica de las estrategias comunicativas.

El **objetivo** del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos está dirigido a orientar los pasos didácticos a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural, con un carácter reflexivo y consciente, para que los estudiantes sean capaces de lograr la construcción comunicativa oral desde su dinámica. La estructuración

de este sistema se explicará desde tres procedimientos que resultan consecuentes con la función heurística intercultural del método propuesto, los cuales serán fundamentados en una secuencia lineal, sólo para su mejor orientación metodológica, ya que devienen **estrategias de comunicación intercultural** que se desarrollan en integración y que deben ser entendidos, no como pasos rígidos y prefijados, sino como procedimientos de construcción dinámica y flexible que no desestiman las posibilidades de adaptación y enriquecimiento en la práctica cotidiana.

En tal sentido, es posible definir la **estrategia comunicativa intercultural** como **recurso de gestión oral encaminado a un objetivo comunicativo concreto que a partir de una integración y negociación contextual, implique una valoración del funcionamiento del proceso y sus resultados, en una dinámica de construcción de significados y sentidos que permita la planificación, organización, conducción y control constante del desarrollo del proceso.**

El sistema de procedimientos estratégico-comunicativos está compuesto por los procedimientos integrados:

- **Procedimiento de comprensión contextual**
- **Procedimiento de interacción estratégica**
- **Procedimiento de interpretación intercultural**

➤ **Procedimiento de comprensión contextual**

Este se corresponde con la lógica del método de construcción propuesto, por lo que se determina su concreción didáctica, como ejecuciones hacia un objetivo concreto, en este caso, dirigidos hacia una comprensión contextual del objeto pero hacia una dimensión más trascendente de este proceso, en tanto implica una lógica de sistematización del mismo, a partir de la incidencia en ella, de relaciones que reconocen en la movilización cognitiva y la orientación contextual, elementos claves para su sistematización desde un nivel que opera hacia la preparación previa para el intercambio comunicativo.

Para la comprensión contextual se requiere el desarrollo de las siguientes estrategias comunicativas:

- Visualización del encuadre y estructuración cognitiva estratégica

Se basa en el establecimiento de expectativas para establecer la interacción, donde se emplean disímiles recursos estratégicos, funcionales y afectivos para activar el desarrollo de los mecanismos que se generan para satisfacer dichas expectativas, lo que promueve un proceso de dinamización de estos procedimientos y una actitud positiva del estudiante para la comprensión y ejecución reflexiva de la comunicación oral.

El encuadre y la estructuración, como procesos concretos de planificación, son expresiones de su carácter consciente en tanto brinda la posibilidad al estudiante, a través de la visualización de sus acciones internas y su explicación, de conducir la dinámica del objeto hacia una aprehensión más analítica y coherente de sus hipótesis iniciales sobre el intercambio al identificar las claves para inferir los propósitos de los mensajes recibidos y, en consecuencia, construir nuevos intentos de ejecución oral. De esta manera estará en mejores condiciones para demostrar, a partir de reflexionar sobre su propia lógica de estructuración cognitiva y estratégica, cómo secuencia sus esquemas internos al sistematizarlos externamente.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Preparar y localizar sus recursos estratégicos
- Conformer la disposición mental para el intercambio comunicativo
- Establecer expectativas y estimular la motivación comunicativa
- Activar recursos para lograr la afectividad y disposición positiva al intercambio
- Poner en funcionamiento esquemas cognitivos y recursos lingüísticos
- Apoyarse en los conocimientos previos

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Estimular la conciencia de los estudiantes acerca de sus estrategias comunicativas y recursos funcionales ya conocidos a partir de facilitar la interrogación reflexiva entre ellos
- Potenciar la externalización del estudiante acerca de los esquemas y recursos internos utilizados de acuerdo con la situación comunicativa y el intercambio concreto
- Propiciar la valoración crítica que permita el reconocimiento de las facilidades de una movilización afectiva favorable para el intercambio oral

- Favorecer el desarrollo de hipótesis e inferencias sobre el proceso comunicativo concreto al que se enfrentan los estudiantes y sus circunstancias, que estimulen sus expectativas y motivación para desarrollar la interacción oral
- Activar los conocimientos previos de los aprendices a través de la exteriorización y reflexión de experiencias y situaciones ya vivenciadas, similares a la situación de referencia que se valora

- **Diagnóstico de los referentes contextuales que dinamizan la comunicación oral**

A partir de este procedimiento, el estudiante definirá los elementos específicos del entorno regulador del intercambio, planificando, desde un diagnóstico preliminar, tanto los factores externos que lo envuelven como las condiciones internas que tipifican el comportamiento de los hablantes. En este proceso, se crean las bases para un conocimiento más profundo de los aspectos que dinamizan el entorno de comunicación, al ofrecer la posibilidad de un acercamiento al mismo para su mejor comprensión que permita, desde esa interiorización, favorecer la interacción a través de una reconducción de sus esquemas individuales sustentados en la realidad mental y externa, movilizadora de los comportamientos orales.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Identificar las claves contextuales e inferir a partir de ellas
- Definir los factores externos que regulan la situación de comunicación
- Inferir los contextos internos o mentales que caracterizan a los interlocutores a partir de sus acciones y comportamientos
- Precisar los roles sociales de los interlocutores y las normas que regulan la situación comunicativa

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Estimular los juicios individuales y grupales acerca de los referentes que dinamizan la situación comunicativa concreta que se valora
- Caracterizar los comportamientos y acciones de los interlocutores para a partir de su reconocimiento inicial, estimular los razonamientos críticos sobre el contexto oral
- Iniciar la sistematización de los parámetros contextuales a partir de propiciar posibles hipótesis acerca de roles, normas, actuaciones, para construir interpretaciones más certeras sobre la realidad

- **Establecimiento de relaciones entre las acciones comunicativas individuales y los entornos que las regulan**

Este procedimiento resulta de la integración que se establece entre los dos anteriores, en tanto, es expresión de las relaciones entre el momento de estructuración mental individual de las expectativas que el estudiante se crea al desarrollar la comunicación y su consecución a partir de los factores que la regulan. Es indicador de un nivel de concientización oral más significativo para el estudiante al constituirse en el instante en que logra una comprensión inicial de sus procesos comunicativos a partir de articular sus patrones de referencia personal en armonía con los entornos mentales y externos, desde una definición y entendimiento más reflexivo.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Comprender sus expectativas orales y sus estrategias comunicativas
- Relacionar sus patrones de referencia individuales con las claves contextuales identificadas en la situación comunicativa concreta
- Comprender la selección de su plan estratégico a partir de su confrontación con los contextos

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Propiciar la valoración crítica de la pertinencia de las estrategias comunicativas escogidas por el estudiante para dar respuesta a las exigencias contextuales, a través de la reflexión y el análisis
- Estimular la precisión y comparación de los patrones de referencia previos de los estudiantes y su efectividad de acuerdo con la situación comunicativa concreta
- Favorecer la evaluación por parte de los estudiantes acerca de sus planes cognitivos y estratégicos y el grado de adecuación a la dinámica y relaciones contextuales que se analizan

➤ **Procedimiento de interacción estratégica**

Este se orienta didácticamente a ejecuciones dirigidas hacia la interacción estratégica en la construcción del objeto desde una dimensión que reconoce en la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural el sustento articulador que dinamiza un nuevo movimiento dentro de la lógica de

sistematización de la comprensión contextual del mismo, para lo cual se precisan desarrollar las siguientes estrategias comunicativas:

- **Orientación de la intencionalidad estratégica de acuerdo con sus objetivos y en relación con el contexto comunicativo**

Momento de ejecución por parte del estudiante de las acciones comunicativas al proyectarlas hacia su propósito concreto, donde planifica sus intenciones orales y determina sus estrategias comunicativas a utilizar para orientar dichas intenciones. En este desarrollo reflexivo, el aprendiz autodirige los propósitos que lo motivan al intercambio, sus pretensiones de logro a través de la instrumentación de los procedimientos a emplear para conseguir sus objetivos, lo que le permite argumentarlos al hacerlos más conscientes, para favorecer una valoración de su efectividad en dependencia de lo que aporta el contexto, con su consecuente modificación o sustitución para una mayor funcionalidad y relevancia.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Definir su propósito comunicativo
- Planificar el intercambio de acuerdo con su intencionalidad
- Apoyarse en los conocimientos previos y en sus estructuras estratégicas y funcionales
- Mostrar cordialidad al explicar su propósito comunicativo
- Atender al interlocutor y al contexto de situación
- Valorar la efectividad de su acción intencional
- Reajustar su intencionalidad en caso necesario

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Estimular la elaboración de un plan estratégico que permita al estudiante, desde una construcción externalizada, definir y evaluar su intencionalidad de acuerdo con la percepción realizada del contexto, y reajustarla de acuerdo con dicha evaluación y la dinámica del intercambio
- Propiciar el análisis de los recursos estratégicos y funcionales desde la reflexión y el cuestionamiento del por qué de la selección, y de los resultados y efectividad de la misma a partir de continuos niveles de acercamiento al contexto para continuar sistematizando su comprensión

- Valorar desde la construcción colectiva e individual los resultados de una respuesta afectiva inadecuada, que permita un mayor nivel de concientización sobre el valor de la misma para la interacción comunicativa

- **Elaboración de su estrategia de cooperación interactiva**

Instante de activar, en su más alto nivel, la reflexión sobre la relación entre los sujetos involucrados en la comunicación, ya que se constituye en el momento del proceso en que se produce la construcción dinámica de la lógica empleada por el estudiante para autogestionar su comunicación, desde una articulación de sus procedimientos dentro del proceso mismo. En tal sentido se definen los pasos seguidos por el aprendiz para establecer la colaboración con el nativo a partir de los datos contextuales que han sido integrados previamente por él, para **planificar** su interacción de una forma y no de otra, **diagnosticar estratégicamente** la situación de colaboración a partir de determinar las condiciones que pueden amenazar el intercambio y conducirlo a un resultado ineficaz.

Comprende, a su vez, el proceso de análisis de los aspectos que **organizan** la cooperación a partir de identificar los roles de los hablantes y su participación de acuerdo con la situacionalidad del intercambio, lo que conduce a una **ejecución** del mismo desde una dinamización de las **relaciones afectivas y sociales** donde el aprendiz determine, de forma interpretativa, qué recursos utilizará para ello a partir de las circunstancias concretas que lo condicionan, lo que favorece la sistematización de estrategias de cortesía y de negociación de acuerdo con las normas contextuales que regulan la interacción y un proceso constante y sistemático de **control** de sus acciones y comportamientos estratégicos para su **reorientación**.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Saber cómo y cuándo tomar la palabra
- Invitar al interlocutor a participar
- Hacer fluir la conversación
- Cooperar con el interlocutor para negociar la interacción
- Pedir ayuda en caso necesario
- Asegurar la eficacia y continuidad comunicativa utilizando las estrategias necesarias para ello

- Maniobrar con largos turnos de intervención
- Entender los implícitos y sobreentendidos y solicitar aclaración, en caso que no se comprendan
- Emplear estrategias de cortesía para lograr la afectividad y el control de la imagen
- Emplear estrategias de reparación y autocorrección
- Concluir la intervención de modo cortés

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Sistematizar las estrategias comunicativas, de cortesía y negociación a través de una dinámica que permita su selección, práctica y reflexión constante para evaluar la efectividad de las mismas de acuerdo con la situación concreta de interacción que se valora
- Desarrollar la construcción de un plan estratégico por parte de los estudiantes, a partir de estimular la confrontación y el razonamiento reflexivo de las acciones a realizar, su explicación y el propósito que se persigue con la aplicación de las mismas
- Estimular el desarrollo del intercambio grupal y la externalización individual para favorecer la búsqueda y análisis consciente del plan estratégico de los estudiantes y la reflexión sobre el empleo de actuaciones más afectivas y cooperadas de acuerdo con la situación comunicativa

- Reafirmación de la comprensión contextual, sistematizadora de sus referentes cognitivos, contextuales y estratégicos

Procedimiento dirigido a consolidar la visión del aprendiz sobre la construcción reflexiva que va realizando de su proceso comunicativo oral, sustentado en el proceso mismo, que permite revelar cómo lo ha comprendido desde la integración de sus recursos mentales activados, los referentes aportados por los contextos y sus relaciones, y la manera en que ha sido capaz de orientar su estrategia de gestión, para potenciar la cooperación desde su intencionalidad, y viceversa. Es un momento de la construcción del proceso, que opera más hacia la reafirmación estratégico-didáctica del estudiante, en tanto potencia sus procedimientos de articular el desarrollo de los pasos lógicos desde una secuenciación sistemática y reflexiva del intercambio oral; por un lado, y una apropiación más consciente de un nivel de aplicabilidad

esencial para, desde esta visión general, transitar hacia su cuestionamiento, lo que refuerza su seguridad comunicativa, por otro.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Evaluar la comprensión comunicativa realizada a partir de su reflexión individual
- Reflexionar sobre la efectividad de la lógica interactiva desarrollada
- Confirmar la validez de las estrategias comunicativas empleadas

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Estimular una dinámica de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que favorezca la sistematización de los estudiantes del grado de efectividad de las estrategias comunicativas utilizadas y la reflexión sobre el plan lógico desarrollado para el intercambio interactivo

- **Confrontación de la comprensión contextual del proceso oral desde la negociación con los sujetos**

Desde este procedimiento, se propicia una dinámica de autodescubrimiento en el aprendiz a partir de la negociación de significados y de su propia comprensión contextual con los sujetos que intervienen en el proceso oral, lo que implica un nivel esencial de autodesarrollo individual desde el cuestionamiento de las reafirmaciones y asunciones comprendidas a través de las relaciones operadas en sus procesos interactivos con el entorno. Resulta un momento clave que estimula una sistematización a un nivel cualitativamente superior de desarrollo lógico y consciente, en tanto implica una nueva mirada a la comunicación oral a partir de que el estudiante confronte y se cuestione sus razones, pruebas y fundamentos para comprenderla, a través de la interacción con el otro, en un acercamiento paulatino hacia un trabajo de apropiación interpretativa de la realidad oral mucho más enriquecida, como cualidad positiva, generadora y autogeneradora de nuevos significados y sentidos desde el propio contexto negociador.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Negociar con el interlocutor acerca de la validez de su comprensión comunicativa
- Pedir ayuda
- Autodescubrir y autocorregir

- Cuestionar la realidad y validez de la comprensión de la misma
- Ofrecer argumentos que expliquen su visión de la comprensión comunicativa

(Se emplean en este procedimiento muchas de los pasos utilizados en la elaboración de la estrategia de cooperación intercultural)

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Potenciar la explicación de posibles recursos para estimular en el estudiante la negociación y cooperación con el interlocutor, así como las razones de su selección y el análisis del momento concreto en que puedan resultar más efectivos
- Estimular una dinámica de cuestionamiento grupal e individual a través de técnicas de confrontación, preguntas para propiciar la reflexión, y el desarrollo del análisis para valorar el intercambio oral, que permita nuevas interpretaciones del mismo
- Potenciar en los estudiantes la búsqueda y explicación del origen de su reacción en el contexto determinado a partir de que puedan expresar el por qué de su actitud o comportamiento comunicativo

➤ **Procedimiento de interpretación intercultural**

Este procedimiento está dirigido hacia el desarrollo de un nivel esencialmente significativo en la construcción del objeto, desde una dimensión que reconoce en la proyección de la intencionalidad estratégica y la gestión de la cooperación intercultural, el sustento articulador que dinamiza el movimiento de la lógica comunicativa en una direccionalidad intercultural, que a la vez que sea cualidad superior, se convierta en generadora de nuevas transformaciones en los sujetos y en la explicación del objeto. Los procedimientos son los siguientes:

- **Caracterización de los intercambios orales a partir de la diferenciación intercultural**

Este procedimiento reconoce en la caracterización y comprensión sistematizada de los referentes contextuales externos e internos que condicionan los intercambios, el sustento y punto de partida para transitar hacia un nuevo escalón de la construcción comunicativa, dirigido a una valoración por parte de los

estudiantes de cómo caracterizan las acciones y comportamientos de los hablantes, a partir de sus diferencias socioculturales y su negociación con el nativo, cómo establecen comparaciones sin caer en valoraciones negativas, ni posturas etnocéntricas de superioridad cultural, contrastando los valores culturales propios y los de la cultura de acogida.

Este proceso favorece una interpretación de las situaciones orales por los aprendices, desde una mirada más aguda y profunda de las relaciones que se establecen en la diversidad y cómo ésta propicia y distingue la multiplicidad interactiva, lo que prepara el terreno para, desde una valoración más meditada sobre las diferencias socioculturales, estar mejor preparados para asumir la integración intercultural.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Explicar las acciones y comportamientos de los hablantes
- Comparar las culturas sin caer en valoraciones negativas ni posturas etnocentristas
- Negociar con el interlocutor acerca de estas diferencias socioculturales
- Contrastar los valores culturales propios y los de la cultura de acogida para una mejor comprensión de la situación comunicativa
- Definir las características de los intercambios orales a partir de la comprensión de las diferencias culturales

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Estimular el análisis explicativo profundo en el estudiante para que exteriorice su reacción inicial o impresión espontánea de intercambio intercultural
- Propiciar el diálogo reflexivo para motivar que el aprendiz sitúe lo que ve en el contexto sociocultural que se valora para una mejor comprensión de las diferencias
- Motivar la comparación y la confrontación de su observación en el grupo, para estimular el análisis reflexivo desde varios puntos de vista sobre la misma realidad
- Dinamizar en el estudiante su comportamiento sobre lo conocido y la reflexión de cómo se sabe, a través de la identificación de las representaciones que se tienen desde su cultura y verbalizar y comparar el origen de lo que se sabe o se cree sobre algo

- **Reelaboración y reconducción de la interpretación gestionada de la comunicación oral para favorecer la integración intercultural**

Desde esta mirada de la diversidad, orientada hacia una reflexión más consciente por parte del estudiante, éste procede a una interpretación gestionada de la comunicación, a través de que desarrolle una valoración estratégica del proceso oral, reconstruyendo la lógica asumida por él, a partir de caracterizar el intercambio de forma integral, al considerar todos los factores que lo rigen y diferencian. Esto propicia nuevas elaboraciones en su lógica de construcción, con un mayor nivel de reflexión, hacia una reconducción constante del proceso para operar en la interculturalidad de manera integrada desde vínculos interactivos más sólidos con los otros sujetos y su realidad, al favorecer en el estudiante una apertura para la negociación dentro de la propia integración y una mayor estimulación a la creatividad para renegociar, desde un patrón interactivo común, sus acciones y las transformaciones de éstas y la de los otros, para lograr romper las barreras de las culturas y las lenguas.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Caracterizar el intercambio oral considerando los factores que lo regulan y condicionan
- Negociar con el interlocutor la búsqueda de relaciones interculturales más integradas
- Utilizar estrategias para nuevas negociaciones a partir de las ya realizadas
- Reconocer y valorar los puntos en contacto a partir de una interpretación conjunta con el interlocutor de la realidad y la comunicación
- Generar nuevas elaboraciones e interpretaciones más completas a partir de la integración conjunta

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Estimular la elaboración de un plan de negociación estratégica que permita al estudiante definir los elementos culturales comunes y los aspectos a considerar para gestionar la integración intercultural
- Potenciar el desarrollo de juicios valorativos más concretos acerca de los factores que propician o afectan la negociación comunicativa y las estrategias más efectivas para lograrlo
- Desarrollar las condiciones de percepción sensitiva y afectiva para continuas interpretaciones en los estudiantes a través de nuevas situaciones significativas o vivenciadas por ellos que les permitan expresar sus sensaciones y compararlas con las de otros a partir de la reflexión conjunta

- **Relativización de la interpretación de la realidad contextual a partir de evaluar las diferencias socioculturales**

Momento esencial de un alcance superior en la interpretación de la comunicación contextualizada, en tanto significa que el aprendiz sea consciente de una visión más flexibilizada y cercana a la diversidad de los intercambios e interacciones con el medio. Es el instante en que el alumno, desde una conducción y reconducción de los procedimientos anteriores, está en condiciones de interpretar a partir de una situación específica con sus características concretas y diferentes, la situación en sí que la hace un hecho único e irrepetible por sus connotaciones socioculturales.

Relativizar significa que el estudiante sea capaz de particularizar los encuentros y la interpretación de estos, siendo consciente de que son momentos de interacción diferentes y variados, que no deben ser generalizados, porque cada uno requiere de gestiones y estrategias comunicativas diferentes, de movilizaciones internas más concretas, que no devienen recetas únicas para todas las situaciones orales, sino claves generadoras para posibilitar las comparaciones y valoraciones de ellas y entre ellas.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Reconocer las particularidades de las situaciones comunicativas y hechos culturales concretos
- Interpretar las situaciones y hechos desde sus peculiaridades y características únicas
- Flexibilizar sus patrones de interpretación de los hechos y situaciones comunicativas

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Propiciar el análisis conjunto a partir de determinar concretamente los aspectos y características distintivas de los hechos y situaciones comunicativo-culturales que se valoran, para favorecer su reconocimiento y comprensión
- Estimular un proceso dinámico de intercambio para favorecer la capacidad de los estudiantes para explicarse dichas situaciones y hechos analizados, a partir de la precisión de sus rasgos y aspectos tipificadores

- **Comprobación de la funcionalidad de la comunicación oral en la interculturalidad**

Procedimiento dirigido a constatar el grado de efectividad del proceso construido por el estudiante, que deviene una lógica de comunicación estratégica, desde una reflexión crítica por parte de éste, de los procedimientos desarrollados y asumidos como posibles a partir de los niveles de sistematización de la comprensión del contexto y de su interpretación flexibilizada y gestionada de la diversidad que han sido articuladas a lo largo del proceso de construcción comunicativa.

Esto le permitirá una evaluación constante y sistemática de los procedimientos realizados, teniendo en cuenta la realidad que envuelve el intercambio que favorezca, a través de la integración de todos los pasos desarrollados en la interacción con el entorno, desplegar un proceso de retroalimentación constante en busca de verdaderos resultados en las actuaciones reales en el medio, y en el orden didáctico, se constituye en procedimiento vital para reiniciar y reconducir la lógica de construcción de la comunicación estratégica a niveles cualitativamente superiores de nuevas búsquedas e indagaciones orales cada vez más significativas para el aprendiz.

Desde la perspectiva estratégica del estudiante, éste debe:

- Evaluar la efectividad de los pasos seguidos durante la comunicación oral
- Reconsiderar y reconducir la lógica de construcción estratégica a partir de su evaluación
- Generar nuevas interpretaciones del proceso comunicativo y de las relaciones interculturales

Las acciones didácticas del profesor deben estar dirigidas a:

- Evaluación conjunta sobre la efectividad de la lógica utilizada por el estudiante a través de la reflexión y el cuestionamiento para propiciar el análisis
- Propiciar la valoración crítica acerca de nuevas posibilidades para desarrollar la interacción, al reconocer otras alternativas para conducirla y su validez desde una perspectiva diferente
- Estimular el intercambio grupal e individual que favorezcan la interpretación del proceso y la autotransformación constante de visiones estereotipadas sobre las relaciones interculturales

Estos **procedimientos estratégico-comunicativos** propuestos, tienen en su propia naturaleza estratégica, la esencia de su lógica interna y de sus relaciones, los cuales, aún cuando se dirigen a objetivos muy concretos en la construcción del objeto, no pueden ser valorados como procedimientos independientes a

desarrollar por los sujetos, ya que son expresión de las relaciones, que desde la explicación del modelo, deviene el método que los contienen.

El carácter funcional de los mismos, es consecuente con su reconocimiento como **estrategias de comunicación intercultural**, en tanto se constituyen en procedimientos viables para que los estudiantes dinamicen su proceso de construcción de la comunicación a partir de la intencionalidad de sus propósitos, determinado por las condiciones concretas en que se desarrolla el vínculo interactivo desde la perspectiva de la interculturalidad, como eje regulador de los comportamientos y transformaciones orales.

Al mismo tiempo, dicho sistema de procedimientos didácticos resulta revelador de los **niveles de logros** que van adquiriendo los estudiantes en el propio proceso de construcción comunicativa, lo que permite una articulación coherente de su lógica, para ofrecer nuevas miradas a la diversidad interactiva desde su comprensión sistematizada, y a partir de ésta, promover el tránsito hacia la integración intercultural a partir de una interpretación gestionada de la misma, y viceversa, en sucesivos y constantes peldaños de esencialidad y ascenso gradual en la transformación del objeto.

CONCLUSIONES PARCIALES:

A partir del proceso interpretativo realizado, ha sido posible establecer las siguientes conclusiones:

- Las consideraciones teóricas que emergen de la valoración de diferentes fundamentos epistemológicos, psicológicos, pragmáticos y didácticos, se dirigen a la elaboración de un modelo estratégico intercultural, el cual ha permitido revelar las relaciones esenciales entre los procesos que lo integran, lo que conduce a la **dimensión de comprensión contextual**, la **dimensión interactiva estratégica** y la **dimensión interpretativa intercultural**, las cuales enriquecen la visión didáctica de la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.
- A partir de revelar las relaciones esenciales que se establecen entre estas dimensiones, emerge una regularidad esencial que está dada en **la lógica integradora entre la comprensión contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias de comunicación oral, desde un proceso esencialmente interpretativo contextualizado.**
- Se asciende a una fase superior de perfeccionamiento de la didáctica de la comunicación oral desde la dinámica de las estrategias de comunicación, lo que ha permitido revelar un **método de construcción estratégico-comunicativo**, expresión de las relaciones y la regularidad esencial del modelo y que, desde su **principio de la interculturalidad** y su **función heurístico-intercultural**, se concreta en un **sistema de procedimientos estratégico-comunicativos** para garantizar un proceso activo y constante de transformación consciente por parte de los estudiantes hacia niveles de esencialidad cualitativamente superiores de autonomía y autodescubrimiento, en pos de una funcionalidad comunicativa intercultural.
- Con la elaboración del modelo estratégico intercultural propuesto se resuelve, desde la dinámica de las estrategias comunicativas, la contradicción fundamental existente entre la **comprensión de la diversidad interactiva** y la **interpretación de la integración intercultural**, que se expresa en las nuevas cualidades que emergen del proceso: **la comprensibilidad contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural.**

CAPÍTULO III: CORROBORACIÓN DE LOS RESULTADOS CIENTÍFICOS ALCANZADOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se ejemplifica la aplicación parcial del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos en dos grupos de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente para revelar el comportamiento del proceso y sus principales resultados. Se procede además a la aplicación del método de criterio de expertos para corroborar el valor científico-metodológico del modelo estratégico intercultural y el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos propuestos, unido a la realización de un Taller Grupal con especialistas que permitió la socialización y valoración de los principales aportes de la investigación.

3.1 Ejemplificación de la aplicación parcial del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos en dos grupos de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente.

➤ Grupo A:

La ejemplificación de la aplicación del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos propuesto se desarrolló en un grupo de 5 estudiantes que habían matriculado sus estudios de Español como Lengua Extranjera, en el período comprendido de enero a diciembre del 2005. La diversidad grupal, se constituyó en el rasgo distintivo que caracterizó la muestra, y estuvo dada por:

- **Diferencias socioculturales:** Estuvo marcada por la diversidad de edades (entre 18-40 años); sexo (3 mujeres y 2 hombres); niveles socioculturales (3 estudiantes; 1 profesional; 1 no profesional) y de procedencia (2 canadienses; 1 inglés; 1 holandés, y 1 suiza). Todos habían iniciado sus estudios de la lengua en la institución, desde hacía 1 año, lo que representaba un proceso de continuidad y perfeccionamiento de la misma.

- **Diferencias afectivas:** Caracterizadas por la variedad en cuanto a **motivaciones, necesidades e intereses** por la lengua, hasta su **disposición y actitud personal** por la misma. La esencia de estos elementos se centraba en móviles eminentemente comunicativos, en todos los casos, dirigidos a poder interactuar de modo eficaz en diferentes contextos que le propiciaran un mayor nivel de intercambio con los nativos y conocimiento sobre la realidad cultural, así como el perfeccionamiento de la lengua, en el caso de 3 estudiantes, para su posterior utilización en otros contextos interculturales donde se hace uso de otras variantes del español.

En cuanto a las actitudes y disposición personal para su estudio, también existían diferencias notables relacionadas con un mayor grado de apertura por parte de los estudiantes al aprendizaje de la lengua, motivados no sólo por la necesidad de su uso en el contexto, sino también por perfeccionar un nuevo código comunicativo ya adquirido en sus estudios anteriores. A este interés por el uso de la lengua se le añadía una disposición para la socialización y la afectividad interactiva, lo que se constituyó en un elemento favorable para desarrollar el proceso.

Similar característica afectiva distinguía a los de mayor rango de edad, aunque la principal diferencia obedecía a su motivación por el aprendizaje de la comunicación oral, ya que, a pesar de que veían la necesidad de su desarrollo para una efectividad en el medio, se mostraban interesados en un proceso formativo más vivencial, y mejor dispuestos para la interacción con el nativo.

- **Diagnóstico del estado de funcionalidad en la lengua e interactividad oral:** Se tomó como referencia para realizar este diagnóstico, la escala de niveles aportada por el Marco de Referencia Europeo (2002), documento base donde se describen los niveles de dominio lingüístico exigidos por los programas de evaluación, a partir de declarar los momentos de progreso que se producen en el estudiante de acuerdo con sus logros en el desarrollo de la lengua.

Una caracterización del nivel de lengua y uso de la misma por los estudiantes permitió revelar que estos disponían de suficientes **elementos lingüísticos** como para describir situaciones impredecibles, explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión, y para expresar pensamientos sobre temas de orden general. Desde el punto de vista de su **adecuación sociolingüística**, eran capaces de llevar a cabo funciones básicas de la lengua, como intercambiar y solicitar información, expresar opiniones y actitudes de forma sencilla, eran conscientes de las diferencias más significativas que existían entre las costumbres, los usos, actitudes y creencias que prevalecían en la comunidad de acogida y en las suyas propias, y eran capaces, además, de identificar tales diferencias, expresarse apropiadamente en situaciones diversas evitando errores importantes en la formulación, siendo conscientes de las normas de cortesía más importantes.

Sin embargo, aún cuando estos podían comunicarse con los hablantes nativos, con niveles de corrección lingüística bastante satisfactorios, se percibían tratamientos limitados en el desarrollo de la interactividad por parte de ellos, a partir de valorar insuficientemente los referentes contextuales, ya que el desarrollo de la

comunicación oral se establecía más, desde una valoración de los recursos funcionales y estructuras gramaticales, y menos cercano al empleo de estrategias comunicativas para planificar, compensar, controlar y corregir el proceso oral.

Por otra parte, se evidenció también una insuficiente conciencia de autogestión cooperativa de los aprendices con los nativos, expresado en un escaso aprovechamiento de las potencialidades ofrecidas por el entorno y la negociación con los sujetos en el intercambio interactivo, unido a manifestaciones absolutas de etnocentrismo, en algunos casos, y valoraciones estereotipadas y generales de las situaciones y hechos comunicativos desde posturas prejuiciadas de las relaciones interculturales.

La valoración del comportamiento de los logros alcanzados durante la aplicación del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos se realizó esencialmente a través de la observación, a partir de reconocer las transformaciones que iban experimentando los estudiantes a lo largo del proceso. Para ello, se establecieron tres indicadores valorativos para determinar los logros obtenidos por los aprendices en el tránsito paulatino hacia nuevos niveles de esencialidad en la construcción del proceso estratégico-comunicativo, y que son expresión de la lógica integradora revelada en la modelación teórica. Dichos indicadores son los siguientes:

- Niveles alcanzados en la sistematización de la comprensión contextual
- Desarrollo de la interactividad y la gestión estratégica comunicativa
- Niveles de interpretación intercultural

La aplicación del **sistema de procedimientos estratégico-comunicativos** comenzó a implementarse desde las primeras sesiones de trabajo en el grupo muestra, en el cual, desde el primer momento, se sentaron las bases para crear un proceso centrado en los estudiantes y sus vivencias personales, lo que contribuyó a prepararlos para una dinámica diferente a la que tradicionalmente habían estado acostumbrados.

Durante este momento inicial de presentación de las características del curso, se definieron los roles del profesor y el aprendiz en el proceso estratégico comunicativo, lo que permitió una preparación psicológica favorable por parte de los estudiantes para asumir en el autodescubrimiento y la construcción personal y colectiva, la esencia del desarrollo de sus lógicas reflexivas para orientar sus intercambios en la interculturalidad.

La intencionalidad de esta presentación estuvo dirigida a conocer las expectativas de los aprendices con relación a los supuestos sobre lo que esperaban del curso y, en tal sentido, las opiniones referidas reflejaron la necesidad

para ellos de un proceso que les brindaran los medios “para comunicarse con mayor eficiencia con el nativo”, “comprender el contexto y la variedad de situaciones en el medio”, y “contar con mayores posibilidades para la interacción oral”, lo que favoreció una disposición favorable para la participación activa y poder satisfacer sus metas comunicativas, dirigidas a encontrar en la construcción autónoma del proceso la clave para dar respuesta a sus propias necesidades orales e interactivas.

El comportamiento de la dinámica del proceso fue consecuente con la lógica desplegada en el método de construcción estratégico-comunicativo propuesto, a partir de ir estableciendo niveles esenciales de desarrollo de los estudiantes desde las propias situaciones comunicativas que resultaron experiencialmente significativas para ellos en sus contactos en el medio, lo que permitió generar un clima motivacional muy favorable, en tanto los aprendices se sentían identificados con el proceso, pues esto significaba una construcción que operaba hacia una comprensión más consciente de la realidad y los comportamientos de los individuos en las relaciones interactivas.

Bajo estas condiciones, se comenzó a articular la lógica de construcción a partir de presentar las situaciones comunicativas vividas o acontecimientos interactivo-culturales que habían generado el conflicto comunicativo o resultado significativos para los aprendices en sus contactos orales, en tanto motivaron en ellos la necesidad de su discusión en el contexto áulico para, desde esas experiencias reales, ir adquiriendo los recursos estratégicos para la sistematización y la gestión de su propio proceso oral.

En tal sentido, el contexto áulico devino **propiciador** de una didáctica de construcción reflexiva de las experiencias de actuación comunicativa de los aprendices en el medio sociocultural, y a la vez, **revelador** de la dinámica de integración intercultural a partir de la confluencia espacio-temporal de varias culturas en contacto, de ahí su doble connotación didáctica y praxiológica, como espacio que permitió comprobar los resultados obtenidos con la aplicación de los procedimientos aportados para el desarrollo del proceso.

En un nivel inicial, se logró estimular la disposición de los alumnos para accionar desde la realidad de sus propias situaciones experienciales a partir de seleccionar la vivencia concreta de uno de ellos y recrearla reflexivamente en un proceso de enriquecimiento grupal e individual, por lo que esta valoración se realizó desde una retrospectiva de la comunicación oral establecida por el estudiante en una situación intercultural determinada. El estudiante que se ofreció a compartir su situación conflictiva experiencial u otra que le hubiera

resultado motivante, procedió a explicar las razones que habían estimulado la selección de dicha situación, lo que le permitió dar pasos sistemáticos hacia un proceso cada vez más consciente de interiorización de la misma, a partir de ir revelando, a través de su exteriorización y reflexión, las acciones y mecanismos internos utilizados por él para establecer la comunicación interactiva con el nativo.

En esta dinámica se procedió a estructurar por parte del alumno la lógica seguida para, desde sus esquemas propios, lograr su inserción en los contextos aportados por la situación comunicativa concreta que él fue explicando, y esto condujo a un proceso muy rico de reflexiones por parte del resto de los integrantes del grupo y a un intercambio generador de experiencias similares, y de análisis crítico de la funcionalidad de los recursos estratégicos, orales y cognitivos activados de acuerdo con la realidad experimentada. Lo anterior propició, en consecuencia, un primer **patrón de logro**, dado a partir de que el aprendiz, con la colaboración grupal y docente, **logra un nivel de comprensión inicial de los aspectos más generales de la situación comunicativa** referida, al ser capaz de articular sus patrones de referencia personal en relación con los entornos mentales y externos desde un mayor grado de definición.

Desde este nivel de relación se produce una apertura para la construcción de la comunicación a partir de que los aprendices, además de que fueron activando sus esquemas estratégicos, fueron dinamizando su propia actividad reflexiva. Durante el desarrollo de este primer momento, los estudiantes manifestaron una actitud positiva hacia el descubrimiento del funcionamiento de las percepciones que fueron generadas por ellos a través de la explicación personal ofrecida y cómo se fue perfeccionando a partir de las opiniones y percepciones de los demás integrantes del grupo.

En esta dinámica de pensar sobre lo actuado, que se produjo a partir de las variaciones que se desarrollaron en el aula, fue posible establecer una continuidad sistematizada de la comprensión que permitió una consecutividad de las acciones orales del alumno y el grupo en su integración dirigido por el profesor hacia un nivel de interactividad, que tuvo como punto de partida la explicación fundamentada del objetivo o intencionalidad que tuvo el aprendiz al establecer el intercambio.

Este fue un momento fundamental para el proceso, en el que estudiante refirió su intencionalidad y evaluó si las acciones discursivas y comportamentales desarrolladas por él y los participantes de la situación referida resultaron consecuentes o no con las pretensiones de ambas partes. Esto permitió generar un nuevo instante de

interactividad grupal a partir de ir desconstruyendo la situación experiencial, objeto de análisis, desde un intercambio de construcción grupal e individual retroalimentador.

El reconocimiento del contexto resultó un aspecto significativamente abordado por el grupo, al ser valorado por todos como vital para comprender el intercambio comunicativo y reorientar la intencionalidad. Se produjo, por tanto, una construcción de nuevas visiones y acercamientos paulatinos a la realidad, lo que favoreció el desarrollo grupal.

Las reflexiones generadas y el autodescubrimiento que constantemente se produjo en la dinámica del aula, propició un ambiente de creatividad y socialización activa al brindar la posibilidad de que los estudiantes utilizaran sus recursos para desarrollar su propia estrategia de cooperación, lo que permitió hacerlos conscientes del carácter gestor del proceso oral.

En este sentido, se propició un importante momento de debate grupal a partir que el estudiante voluntario explicitara cómo gestionó su propio proceso de intercambio, cómo fue planificado, controlado, ejecutado y evaluado por él y cómo su actuación comunicativa fue consciente con cada estrategia utilizada. Los cuestionamientos y las sugerencias entre los miembros del grupo resultaron interesantes y aportadores, lo que generó, desde la sistematización de los recursos estratégico-comunicativos empleados para la negociación e implicación afectiva y social, el tránsito hacia el **logro grupal e individual como un segundo nivel de esencialidad, que desde la interactividad, aportó el espacio para la construcción en los estudiantes de sus propios medios y recursos para favorecer el intercambio** al hacer de ellos agentes dinamizadores más conscientes de sus procesos individuales.

La propia construcción de esta didáctica devino propiciadora de nuevas construcciones individuales que se fueron generando dentro de la dinámica procesal a través del desarrollo de los procedimientos utilizados para ir estableciendo la lógica estratégica de la comunicación. En esta lógica de conducción y reconducción que se estableció, tuvieron lugar análisis profundos de la realidad de las situaciones propuestas, y también, momentos de discrepancias y conflictos perceptuales desde las propias lecturas individuales realizadas por los miembros del grupo sobre las situaciones sometidas a consideración y sobre las propias consideraciones de los aprendices sobre ellas a través de procesos de cuestionamiento.

El beneficio de la duda, que desde la propia dinámica se fue generando, permitió la confrontación y el enriquecimiento comunicativo, en tanto cada idea o experiencia aportada por algún miembro del grupo devino síntesis, complemento y punto de partida para la construcción constante de nuevas lógicas de comprensión contextual mucho mejor organizadas y a un mayor grado de interiorización de la realidad, comportamientos y factores condicionantes de los intercambios comunicativos.

A partir de estas condiciones que se fueron creando de forma creativa por los estudiantes, pero siempre desde la orientación del profesor, se propició el desarrollo de un **nuevo patrón de logro** en el grupo que se expresó **a través de la valoración de la diversidad intercultural por parte de los estudiantes que tenían lugar en las interacciones analizadas**, lo que se constituyó en un nivel constructivo del proceso donde la interculturalidad, como eje regulador de la dinámica y de su lógica oral de interacción, encontró una expresión relevante.

Este nivel tuvo un alcance significativo ya que fue espacio propicio para debatir las ideas en torno a las diferencias entre culturas y dentro de las propias culturas, donde los aprendices argumentaron las razones para interpretar los hechos culturales, repensándolos, una y otra vez, para valorar los mismos, no desde visiones parcializadas o absolutas, lo que generó el desarrollo de actitudes más positivas de aceptación y tolerancia a la diversidad, aún cuando en los primeros encuentros, estas resultaron menos flexibles y prejuiciadas, pero que fueron transformándose, paulatinamente, desde procesos oscilantes y resistentes, en un principio, hacia posturas cada vez más acertadas de interpretación de los intercambios interculturales que dieron origen a nuevos momentos de esencialidad.

En tal sentido, a partir de este proceso valorativo de la diferencia cultural desde una mirada más flexible de la misma, se produce un desarrollo consciente que permite al estudiante reconducir su lógica de construcción reflexiva, favorecedora de un intercambio grupal que potencia la negociación y, en esa misma medida, se va generando una apertura hacia la integración cultural entre los propios aprendices y en momento didáctico para un mayor **nivel de concientización** de la necesidad de eliminar, desde el vínculo intercultural, las barreras impuestas por la diversidad.

Desde este momento se crearon las condiciones para un **segundo patrón de logro** en la dinámica del proceso de construcción oral, donde el estudiante con la ayuda del grupo fue generando un trabajo interpretativo de la situación comunicativa y los hechos culturales desde una particularización de los mismos, lo que permitió un

reconocimiento de sus connotaciones sociales y culturales desde sus especificidades, sin esquemas ni recetas prefijadas, lo que propició un proceso lógico de desarrollo progresivo y cíclico hacia niveles cualitativamente superiores de nuevas búsquedas a partir de que la relativización interpretativa encontrara una expresión más acabada y trascendente en el proceso de construcción oral.

Quiere esto decir que **la aplicación del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos** ha revelado **una tendencia satisfactoria de perfeccionamiento de la comunicación oral** desde el proceso de construcción de las estrategias comunicativas. Los resultados más significativos fueron los siguientes:

- Una mejor disposición y apertura para la construcción de la comunicación a partir de la utilización de situaciones comunicativas experiencialmente significativas para los estudiantes.
- Desarrollo paulatino de sucesivos niveles de esencialidad en la construcción del proceso estratégico de comunicación oral que dieron lugar a la comprensión sistematizada, pasando por la interactividad estratégica, hasta llegar a la relativización de la interpretación intercultural, como expresión de la lógica integradora que caracteriza este proceso.
- Los niveles de sistematización de la comprensión contextual alcanzados en el proceso de construcción de la comunicación oral resultaron consecuentes con la integración de sus principales procedimientos, lo que ha permitido una consecutividad de la lógica desplegada.
- El desarrollo experimentado en cuanto al logro de la interactividad y la gestión estratégica ofreció resultados alentadores, en tanto se propició un proceso de cuestionamientos y confrontaciones que enriquecieron la reflexión a partir de las relaciones favorecedoras del autodescubrimiento grupal e individual.
- Se logró un comportamiento satisfactorio que reveló una tendencia orientada hacia una asunción menos prejuiciada de los procesos comunicativos interculturales a partir de una valoración de la diversidad intercultural y de un proceso de relativización interpretativa, favorecedor de la integración y de una progresión más acabada y trascendente del proceso.

➤ **Grupo B**

Este grupo, constituido por 3 estudiantes, presentó características similares al anterior, en cuanto a las diferencias socioculturales (1 inglés, 1 alemán, y 1 francés), afectivas (disposición para el uso de la lengua y nivel

favorable de socialización), y al diagnóstico del estado de funcionalidad de la lengua e interactividad oral de sus integrantes (niveles satisfactorios de corrección, comprensión y expresión en la lengua, pero insuficiente desarrollo estratégico, que les limitaban utilizar con precisión recursos para abordar de forma claramente participativa intercambios extensos con los hablantes nativos, favorecedores de niveles de negociación intercultural significativos para establecer relaciones mucho más satisfactorias a partir de valorar el contexto como regulador de su intencionalidad). La diferencia más significativa obedecía al período de estancia de los mismos, que en este caso, era sólo de 1 mes, con una frecuencia de 9 horas semanales, lo que representaba un reto para el desarrollo del proceso didáctico, en tanto implicaba en el orden temporal, posibilidades más reducidas para el logro de todos los niveles de esencialidad que se esperaban por parte de los aprendices en su dinámica de construcción oral a partir de la aplicación del sistema de procedimientos propuesto.

Sin embargo, el comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y las transformaciones experimentadas por los estudiantes, aún con las limitaciones que se podían generar en comparación con las opciones que aportaba un curso más largo, fue revelador de significativos progresos en el orden didáctico e interactivo, los cuales se determinaron a través de los indicadores ya establecidos anteriormente.

Desde las primeras sesiones didácticas con el grupo referido, se establecieron las bases para la organización del proceso desde una dinámica dirigida a potenciar en los estudiantes sus capacidades para autogestionar su propia construcción comunicativa oral. Se estimuló la motivación necesaria para su desarrollo reflexivo a partir de sus vivencias orales y situaciones conflictivas en el contexto intercultural y las relaciones con el nativo, lo que sirvió como punto de partida para ir progresando, de manera paulatina, hacia la adquisición de una visión sistematizada de la comprensión contextual, a través del tránsito a nuevos niveles de esencialidad.

La disposición por parte de los estudiantes a compartir sus experiencias se fue generando activamente desde la propia motivación que fue creada como parte de la significatividad de las mismas, en tanto vivencias propias que habían dado lugar a malentendidos, incomprensiones culturales y comunicativas y visiones generales y absolutas, a partir de una valoración superficial de los comportamientos interactivos experimentados en el contexto. Por consiguiente, el clima afectivo para el análisis consciente de estas situaciones reales fue favorecedor de espacios de construcción individual y grupal desde la orientación por parte del docente.

La visualización desarrollada por el aprendiz voluntario al compartir sus experiencias sobre la lógica seguida por él en la intervención comunicativa propició la reflexión acerca de sus procesos movilizados estratégicos, afectivos y cognitivos que estimularon o dificultaron el vínculo comunicativo, unido a los procedimientos utilizados en su orientación en el contexto de acuerdo con sus características y participantes, lo que condujo un momento de intercambio grupal enriquecedor, de cuestionamientos y críticas positivas, sobre la efectividad del desempeño seguido por el estudiante durante el intercambio objeto de atención, con su consecuente **primer nivel de comprensión de los aspectos contextuales más generales**, que devino **patrón de logro** precomunicativo.

Desde esta apertura para construir la comunicación los aprendices fueron activando su propia actividad interpretativa, y esto fue propiciando el autodescubrimiento constante de la lógica asumida por el estudiante voluntario y su reconstrucción a partir de las opiniones y percepciones aportadas por el resto de los integrantes del grupo. En esta dinámica de repensamiento constante sobre las actuaciones vivenciadas, fue posible un desarrollo progresivo, revelador de una consecutividad sistematizadora de la comprensión contextual y que tuvo, en la explicación de la intencionalidad propuesta por el estudiante al realizar su intercambio, un punto de partida para generar nuevos niveles de interactividad.

Valorar la intencionalidad del estudiante se constituyó en momento significativo para su reorientación, en tanto permitió una evaluación crítica de la correspondencia de las intenciones y objetivos comunicativos propuestos y la efectividad lograda con los mismos, lo que condujo un proceso retroalimentador e interactivo de pensar sobre la propia interactividad oral desde la construcción de una visión menos absoluta de la misma, atendiendo a la variabilidad del contexto.

Lo anterior permitió transitar hacia un **segundo patrón de logro** desde esta dimensión interactiva, que favoreció **la construcción grupal de la estrategia de cooperación más efectiva** para la situación objeto de análisis, a partir de la valoración de la estrategia individual elaborada por el estudiante voluntario. El ejercicio de la crítica por parte de los integrantes del grupo, y bajo el asesoramiento constante del docente, permitió elaboraciones estratégicas más conscientes y enriquecidas, donde se resaltó el elemento afectivo y socializador como punto de partida y sustento imprescindible, que según los aprendices, no debe obviarse en la negociación intercultural.

Nuevas sesiones de análisis profundo tuvieron lugar en esta lógica de conducción y reconducción constante, y nuevas experiencias reales fueron aportadas en el proceso, las que no estuvieron reñidas con momentos de

conflictos y discrepancias desde las propias interpretaciones individuales y cuestionamientos generados en la dinámica interactiva, que fueron el complemento necesario para un mayor grado de comprensión de la realidad, comportamientos y factores condicionados por el contexto, generador constante de una reorientación cognitiva, estratégica, afectiva y social por parte de los estudiantes.

Desde este desarrollo didáctico alcanzado se sentaron las bases para analizar la diversidad intercultural característica de los intercambios orales, a partir de que los estudiantes fueran capaces primero, de explicarla y después, de comprenderla, lo que generó una **apertura para acercarse a la interculturalidad** desde una mirada más abierta y menos rígida a partir de actitudes más flexibles y tolerantes que fueron transformándose paulatinamente, para dar lugar a un **tercer patrón de logro** que implicó una **visión más comprensiva** de ella.

Esta apertura se fue generando a lo largo de todas las sesiones didácticas, y no desde momentos específicos de las mismas, en tanto fue el resultado también de la confrontación que se desarrolló en el marco extradocente a partir de que los estudiantes ponían en práctica en el contexto real los procedimientos aprendidos y analizados en el contexto áulico, lo que devino momentos sucesivos de nuevas síntesis, cuestionamientos, reconstrucciones y motivaciones que se fueron propiciando en la misma medida en que los aprendices se iban sintiendo más seguros en el medio, al ser capaces de dar respuestas más acertadas desde la propia construcción de su lógica oral de acuerdo con las particularidades de las situaciones interactivas concretas en las que estaban inmersos, en una reevaluación constante de ellas.

Quiere decir que aún con la limitante del factor temporal de los encuentros didácticos desarrollados en este grupo, unido a los patrones de logros alcanzados, que en comparación con el grupo anterior, resultaron más discretos, no se desmerita por ello, su alcance en cuanto a la efectividad de la aplicación del sistema de procedimientos propuesto, ya que independientemente de que no se llegara a niveles de interpretación del contexto y de relativización de la interculturalidad, sí se **propiciaron niveles de esencialidad satisfactorios en cuanto a la sistematización de la comprensión contextual** desde la comprensión y la interacción, lo que contribuyó a perfeccionar el proceso de comunicación oral de los aprendices hacia una mayor apertura y asunción de la diversidad interactiva y cultural. Al respecto, los principales resultados fueron:

- Desarrollo paulatino de sucesivos niveles de esencialidad en el desarrollo de la comprensión sistematizada del contexto comunicativo a partir de una visión precomunicativa inicial hasta

posibilidades interactivas más acabadas, lo que ha permitido una consecutividad de la lógica desplegada.

- El desarrollo experimentado en cuanto al logro de la interactividad y la gestión estratégica, ofreció resultados alentadores, en tanto se propició un proceso reflexivo, enriquecedor de las relaciones grupales, que permitió elaboraciones estratégicas más conscientes donde el elemento afectivo devino sustento importante a considerar por los aprendices en la negociación intercultural.
- Se logró un comportamiento satisfactorio que reveló una tendencia orientada hacia una asunción menos prejuiciada de los procesos comunicativos interculturales a partir de una valoración de la diversidad intercultural desde una mirada mucho más flexible hacia la apertura y la aceptación de las diferencias.

3.2. Valoración de los resultados de la aplicación del método de consulta a expertos.

Para determinar el valor científico-metodológico del modelo estratégico intercultural y el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos propuestos se utilizó el método de criterio de expertos, el cual permitió, además, determinar la factibilidad de los resultados de la investigación. Se emplearon, además, técnicas estadísticas para procesar e interpretar los resultados de la aplicación del método utilizado.

A. DETERMINACIÓN DE LOS POSIBLES EXPERTOS.

Se seleccionaron 30 especialistas que tuvieran relación directa ya sea con la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, o la enseñanza de lenguas extranjeras en general. En total se encuestaron dentro de los posibles expertos 10 especialistas de la Universidad de Oriente, 5 del Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", 7 de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, 3 de la Universidad Central de Las Villas, 3 de la Universidad "Carlos Rafael Rodríguez" de Cienfuegos, y 2 de la Universidad "Hermanos Díaz" de Pinar del Río.

Para su selección, fueron tomados en consideración, los siguientes aspectos:

- Experiencia profesional vinculada con la temática que se investiga.
- Años de experiencia profesional en la enseñanza del Español o las Lenguas Extranjeras

- Investigaciones realizadas vinculadas de alguna manera con la temática que se aborda
- Imparcialidad o escaso nivel de compromiso con la investigadora
- Grado Científico
- Categoría Docente

El 46.6 % de los expertos poseen el grado científico de doctor (14), el 26,6 % de Master (8), y el resto (26, 6%) son licenciados (8) todos ellos, con un promedio de 25 años de experiencia en la docencia universitaria, en la enseñanza de lenguas extranjeras. De los expertos seleccionados, el 40 % poseen la categoría docente de profesores titulares (12), el 33,3 % son profesores auxiliares (10) y un 26.6 % son asistentes (8).

B. DETERMINACIÓN DEL COEFICIENTE DE COMPETENCIA (K) Y SELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.

A partir de la selección de los posibles expertos se aplicó una encuesta a fin de determinar el coeficiente de competencia (**Anexo 9**), a partir de la integración de los cálculos de los coeficientes de conocimiento y argumentación para sobre esta base hacer la selección definitiva de los expertos.

Para la obtención del coeficiente de conocimiento (Kc) se multiplica por 0.1 la valoración dada por cada experto en la escala sobre el conocimiento que posee de la temática. La determinación de Kc arrojó lo que se muestra en el **Anexo 10**. En esta valoración se considera como coeficiente de conocimiento alto de 1 a 0.9; medio entre 0.8; 0.7 y 0.6, bajo desde 0.5 hasta 0. En tal sentido se obtiene que 19 tienen un Kc alto (63,3 %), 9 tienen un Kc medio (30 %) y 2 kc bajo (6.66%).

Como resultado de la determinación del coeficiente de competencia K, fueron seleccionados como expertos 28 especialistas, los cuales obtuvieron un K entre alto y medio, lo que representa un 93.3 % del total que integra la bolsa de expertos a considerar en esta investigación (**Anexo 11**).

Para la obtención del coeficiente de argumentación (Ka) a cada experto se le presentó una tabla modelo sin las cifras, se le orienta marcar con una X cuál de las fuentes consideró ha influido en sus conocimientos, de acuerdo con los grados alto, medio y bajo.

Al utilizar los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas por el experto, se calcula el número de puntos obtenidos en total, se suman los valores sustituidos de la tabla patrón y se valoran los

resultados según los siguientes criterios: $0.8 \leq K \leq 1 \Rightarrow K_a \rightarrow$ alto; $0.5 \leq K < 0.8 \Rightarrow K_a \rightarrow$ medio; $0 \leq K < 0.5 \Rightarrow K_a \rightarrow$ bajo. La determinación del coeficiente de argumentación se sistematiza en el **Anexo 12**.

De estos resultados se puede inferir que 21 de los encuestados tienen K_a alto (70 %), 7 medio (23,3%) y sólo 2 bajo (6,66%), como dato cuantitativo revelador del coeficiente de argumentación mostrado por los especialistas.

Para determinar el coeficiente de competencia K , a partir de la integración de los resultados anteriores se aplicó la fórmula siguiente: $K = \frac{1}{2} (K_a + K_c)$

Como resultado de la aplicación de este procedimiento se obtuvo que 20 de los encuestados poseen un nivel de competencia alto (66,6 %), 8 medio (26,6%), y 2 bajo (6,6%). Para la selección de los expertos se determina a partir de los que hayan alcanzado niveles de competencia alto y medio, y por tanto 28 de los posibles 30, pueden ser considerados expertos, lo que representa un 93,33 % de la muestra encuestada.

C. BUSQUEDA DEL INDICE DE CONCORDANCIA.

Para poder determinar los criterios valorativos de los expertos en torno al grado de factibilidad del modelo y el sistema de procedimientos propuestos, se les entregó a cada uno, una copia de dichos aportes con 15 días de antelación para que, después de realizar el análisis pertinente de los mismos, respondieran las preguntas expuestas en la encuesta adjunta al informe (**Ver Anexo 13**).

Para valorar el grado de pertinencia de cada uno de los parámetros que se evalúan en la encuesta según la opinión de los expertos, se utilizan técnicas estadísticas para procesar e interpretar los datos obtenidos. Los resultados por cada categoría se expresan en la **Tabla no. 1 del anexo 14**.

Al procesar los resultados de la Tabla # 1, se obtienen los valores de frecuencias acumuladas para cada uno de los parámetros evaluados (**Ver anexo 15, Tabla no. 2**). Seguidamente se obtiene una tabla similar, donde se resumen los resultados de los valores de frecuencia relativa acumulativa para los parámetros que están siendo evaluados (**Ver Anexo 16, Tabla no. 3**).

El siguiente paso consiste en obtener los valores de la Desviación Normal Estándar Inversa a partir de los resultados de las frecuencias relativas acumulativas. Se observa que en este último paso mencionado, la cantidad de categorías de la encuesta se ha reducido a tres, valor suficiente para obtener los tres intervalos de

incrementos y poder evaluar la categoría a la que pertenece cada parámetro, según la opinión de los expertos. El siguiente paso consiste en:

- Obtención de la suma total de los valores por fila y columna de la Tabla # 4.
- Obtención del promedio de los resultados de la suma por fila y columna entre la cantidad de categorías y parámetros a evaluar respectivamente.
- Obtención de los valores N-P para cada parámetro a evaluar.

Este último paso es el objetivo central de la aplicación de las técnicas estadísticas. El valor de N se obtiene a

partir de la siguiente ecuación:
$$N = \frac{\text{Resultado de la suma por fila o columna}}{(\text{cantidad de parámetros} \cdot \text{cantidad de categorías})} = \frac{24.11}{18} = 1.33$$

El valor de P es el valor promedio de la suma de cada fila de la Tabla # 4. **(Ver Anexo 17, Tabla no. 4)**

A partir de la evaluación de los puntos de corte y su comparación con los resultados de los parámetros N-P de cada una de las filas de la Tabla # 4, es posible valorar el grado de pertinencia de cada uno de los 7 aspectos evaluados.

Como se observa en la Tabla # 4, el resultado de los parámetros N-P para cada uno de los aspectos a evaluar resulta menor que el primer intervalo de los puntos de corte. A partir de este resultado se puede asegurar entonces que, según el análisis de la búsqueda de concordancia entre todos los expertos encuestados, los siete aspectos evaluados alcanzan la categoría de **Muy Pertinente (Anexo 18)**.

El análisis interpretativo de las valoraciones aportadas por los expertos demuestra la validez de la tesis, al reconocer de la misma el haber revelado la interrelación entre la lógica de construcción estratégico-comunicativa del estudiante y la lógica de la dinámica del proceso comunicativo oral. Por otra parte, resaltaron, como aspecto significativo, la trascendencia de las propuestas, al rebasar los marcos previstos para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, como clave para potenciar el enriquecimiento de las relaciones sociales de los estudiantes sobre la base de una valoración mucho más interpretativa de la comunicación intercultural.

También se consideró muy positivo el tratamiento de la interculturalidad por su valor pedagógico, al ser reconocida como un espacio interactivo entre los sujetos de diferentes lenguas y culturas, lo que implica un

proceso de saber interpretar de forma diferente distintas cosmovisiones, y al mismo tiempo, comunicar nuevas interpretaciones de la realidad desde el respeto, el diálogo participativo y el enriquecimiento intercultural.

Los expertos consideraron, además, como un aspecto novedoso de la propuesta el sistema de procedimientos, el cual connota al proceso didáctico desde una concepción que supera las tradicionales dinámicas que recrean situaciones comunicativas orientadas hacia la simple formación del aprendiz para comunicarse en la lengua, lo que permite un tratamiento oral desde la construcción interpretativa del propio proceso comunicativo, a través de las vivencias reales de los estudiantes, lo que favorece la formación de un sujeto más consciente y autoreflexivo, al ser capaz de construir y valorar sus acciones orales desde su transformación.

Se recomendó que por los niveles de complejidad y esencialidad que se establecen entre las dimensiones aportadas en el modelo estratégico intercultural, se debe concebir una etapa de preparación metodológica previa para los docentes, ante la preocupación de que no todos estén capacitados para enfrentar esta nueva dinámica.

Se reconoció la pertinencia del sistema de procedimientos propuesto, sin embargo, los expertos consideraron la necesidad de ofrecer un mayor nivel de concreción de las estrategias específicas a seguir dentro de cada procedimiento para una mejor orientación didáctica, así como explicitar más claramente las características de los niveles de aprendizaje para el referido nivel intermedio, ante la preocupación de una aplicación desacertada del método a estudiantes que no se correspondan con dicho nivel de entrada y evitar posibles cuestionamientos sobre la efectividad de aplicación de la propuesta en grupos poco numerosos y por un menor período de estancia. Estas sugerencias se tomaron en cuenta por parte de la investigadora y se incorporaron al aporte práctico de la presente investigación.

La aplicación de este método permite demostrar, no sólo un reconocimiento del nivel de competencia de casi la totalidad de los expertos considerados, sino también el valor de sus interpretaciones y argumentos, los que contribuyeron a perfeccionar las propuestas epistemológicas y praxiológicas realizadas. Valoraron además la pertinencia de las mismas a partir de sus fundamentos teóricos, las relaciones esenciales que expresan, su relevancia social y didáctica y la factibilidad de su aplicación para dar respuesta a las actuales necesidades de perfeccionamiento comunicativo oral para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

3.3 Valoración de la factibilidad de los aportes fundamentales de la investigación a partir de la realización de un Taller de Socialización con especialistas

El Taller de Socialización tuvo como propósito general corroborar y enriquecer el modelo estratégico intercultural y el sistema de procedimientos propuestos. Para ello, se convocó a un grupo de especialistas, entre docentes y profesionales de varios Centros de Educación Superior de Santiago de Cuba, los cuales fueron seleccionados por su experiencia en el trabajo científico-metodológico en la enseñanza del español y de las lenguas extranjeras, avalados por su amplia trayectoria docente, su categoría científica y las investigaciones realizadas en el campo referido.

Participaron 15 profesores (8 de la Universidad de Oriente, 5 del Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", 2 profesores jubilados de la Universidad de Oriente), de los cuales 11 tienen categoría docente de Profesores Titulares y 6 son auxiliares. De ellos, 8 cuentan con el Grado Científico de Doctores y 5 de Master.

Los **objetivos** del taller fueron los siguientes:

- Buscar puntos de encuentros y divergencias en las principales visiones referidas al modelo propuesto.
- Enriquecer las propuestas investigativas desde las perspectivas interpretativas, las sugerencias y recomendaciones aportadas por los especialistas.
- Corroborar la factibilidad del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos para el perfeccionamiento de la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

La **metodología** empleada para el taller se desplegó desde la valoración cualitativa, a partir de considerar la interpretación de los participantes, los cuales emitieron sus criterios, de acuerdo con sus perspectivas, realizaron interrogantes e hicieron recomendaciones y sugerencias a los aportes fundamentales realizados en la investigación. Para ello se concibió una entrevista no estructurada a los participantes en el taller. (**Anexo 19**).

Los procedimientos metodológicos seguidos estuvieron dirigidos a:

- Se realizó una exposición oral de 30 minutos por parte de la aspirante frente al grupo de especialistas, donde se resumieron los principales resultados aportados en la investigación para a partir de la socialización, favorecer el proceso de construcción reflexiva desde la interacción dinámica, lo que permitió un mayor nivel de interactividad y enriquecimiento interpretativo desde la integración grupal.

- Se realizaron preguntas (un total de 7, las que fueron respondidas), y esto propició el intercambio y los criterios valorativos acerca de las principales fortalezas y debilidades de los aportes, así como las sugerencias y recomendaciones para el perfeccionamiento de los mismos.
- Al final se elaboró un informe de relatoría donde se recogieron las anteriores reflexiones, que fue aprobado por unanimidad.

El resultado del taller queda expresado en la síntesis del informe que se presenta a continuación:

1. Acordaron que el modelo estratégico intercultural presentado es pertinente a los fines que se propone, y en tal sentido, emitieron juicios positivos acerca de la lógica de integración que se revela a partir de las relaciones esenciales entre sus configuraciones y dimensiones.
2. Llegaron al consenso de que cada dimensión revelada es expresión de las relaciones entre sus configuraciones como procesos, las cuales avalan el modelo propuesto, resaltando el camino dialéctico emprendido y la lógica de articulación dotada de una coherencia y racionalidad sólida en los juicios y conceptos aportados.
3. Determinaron que se evidencia de forma clara y precisa la concepción teórica del método de construcción estratégico-comunicativo que se aporta y la lógica del mismo desde lo didáctico, como propuesta novedosa, que desde su función heurístico-intercultural, favorece el desarrollo consciente y autónomo por parte de los estudiantes hacia sucesivos niveles de esencialidad en la construcción de su proceso comunicativo oral en el contexto intercultural.
4. Consideraron oportuno, válido y efectivo el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos que se propone, pues resaltaron su lógica integradora con las estrategias de comunicación oral que devienen estrategias para la comunicación intercultural y la concreción de las características y diferencias de cada procedimiento, en un proceso, con carácter progresivo de desarrollo en espiral hacia niveles cualitativamente superiores de esencialidad, desde la comprensión sistematizada hasta la interpretación gestionada, y de esta última hacia la primera.
5. Valoraron las posibilidades de aplicación de estos procedimientos a la variabilidad que caracteriza los cursos de nivel intermedio en la Universidad de Oriente, atendiendo a los logros que se han alcanzado con la aplicación parcial de los mismos para perfeccionar la dinámica del proceso comunicativo oral. Se

reconoció además la posibilidad de servir como guía didáctica para el profesor, aunque en este sentido, se señaló la necesidad de un mayor nivel de precisión metodológica de las estrategias concretas a realizar por los docentes, como aspecto imprescindible que no fue explícitamente abordado en la propuesta. Esta recomendación fue considerada como muy oportuna por la aspirante para enriquecer el sistema de procedimientos desarrollado.

6. Se considera que las dimensiones aportadas, por su nivel de esencialidad e integración, aún cuando están referidas a la dinámica de las estrategias comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, resultan válidas de aplicación al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes, lo que implica un mayor nivel de generalización de la propuesta teórica.
7. No se niega el carácter didáctico ni la lógica dialéctica de las propuestas, y en tal sentido, se enfatiza en el nivel de aplicabilidad del sistema de procedimientos aportado no sólo para el nivel intermedio, sino también para una continuidad en un nivel superior o de perfeccionamiento.

Los criterios emitidos sobre bases sólidas e interpretativas sintetizan el trabajo realizado en grupo, los cuales se complementaron con argumentos significativos para reconocer la validez de la lógica integradora que se propone en los aportes de esta tesis. En las conclusiones del taller, las valoraciones realizadas no se dirigieron a impugnar dichos aportes, así como tampoco se realizaron cuestionamientos en cuanto a su pertinencia, viabilidad y factibilidad para la didáctica de la comunicación oral, al contrario, consideraron oportuna su elaboración para perfeccionar la dinámica y potenciar en el estudiante la necesidad de convertirse en gestor de su propia interacción intercultural desde la construcción de la misma. Estas razones sugieren la aceptación de estos especialistas, a partir de los elementos sustanciales aportados por ellos, que permiten corroborar el valor científico-metodológico de los aportes de esta investigación para la didáctica de las lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

CONCLUSIONES PARCIALES

- Con la aplicación del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos en dos grupos de nivel intermedio de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente, se evidenció que el mismo se constituye en una vía para perfeccionar la dinámica de las estrategias comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras para contextos de inmersión sociocultural, desde tres niveles integrados de esencialidad, lo que permite al estudiante construir una secuencia lógica de comprensión sistematizada del proceso oral hasta su interpretación relativizada intercultural.
- La valoración de la aplicación parcial del sistema de procedimientos estratégico-comunicativos en dos grupos muestra de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente, permitió revelar una tendencia satisfactoria de desarrollo en la construcción de las estrategias de comunicación oral por los aprendices a partir de tomar como sustento para el desarrollo del proceso las propias experiencias significativas de los estudiantes en sus relaciones interculturales, lo que propició una dinámica de reflexión y autodesarrollo constante desde el análisis del propio proceso de comunicación oral.
- La pertinencia y viabilidad del modelo estratégico intercultural y el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos se connotan a partir de la valoración científica realizada de los resultados alcanzados en la ejemplificación, la aplicación del criterio de expertos y el taller de socialización con especialistas, que reconocen su valor científico-metodológico como nuevas propuestas epistemológicas y praxiológicas para la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

CONCLUSIONES GENERALES

- Del análisis realizado se evidencian las inconsistencias epistemológicas que existen en el proceso didáctico de la comunicación oral al no sistematizar suficientemente un proceso esencialmente interpretativo contextualizado de la lógica estratégico-comunicativa. Se revela la necesidad de concebir una didáctica que sea expresión de una dinámica de construcción de la comunicación oral a partir de la gestión estratégica intercultural desde el proceso mismo, que potencie la reflexión y la autonomía verbal.
- El modelo estratégico intercultural que se propone es revelador de la lógica integradora entre la comprensión contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural, que como regularidad esencial, es expresión de las relaciones entre las dimensiones de comprensión contextual, interacción estratégica e interpretación intercultural.
- La lógica integradora entre las dimensiones de comprensión contextual, interacción estratégica e interpretación intercultural deviene un método de construcción estratégico-comunicativo que se viabiliza a través de un sistema de procedimientos estratégico-comunicativos, que definen los logros que van alcanzando los estudiantes en la construcción de su proceso estratégico de comunicación oral desde una sistematización de la comprensión contextual hasta una relativización de la interpretación intercultural.
- La relación lógico-dialéctica que se establece en la valoración científica de los resultados alcanzados en la ejemplificación, la utilización del método de criterio de expertos y el taller de socialización con especialistas permite la corroboración de la factibilidad, la pertinencia y la viabilidad del modelo y el sistema de procedimientos, lo que contribuye a ofrecer una alternativa de solución para la investigación científica en la didáctica de lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.
- A partir de configurar un proceso de abstracción, desde revelar la brecha epistemológica y la contradicción fundamental entre la comprensión de la diversidad interactiva y la interpretación de la integración intercultural, como primeros momentos de síntesis esenciales de la investigación, se transita a la modelación de un proceso estratégico intercultural que se dinamiza a través de la contradicción interna entre la sistematización de la comprensión contextual y la relativización de la interpretación intercultural, para llegar a la corroboración de la factibilidad y el valor científico del modelo y el sistema de procedimientos elaborados. Esta dinámica se constituye en expresión sintética de la lógica científica desarrollada en el proceso investigativo.

RECOMENDACIONES

Proyectar investigaciones didácticas que permitan explicitar la lógica integradora entre la comprensión contextual, la interactividad estratégica y la interpretación intercultural desde la renovación de un sistema de contenidos didácticos en su estructuración, organización, selección y evaluación para el diseño curricular en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural.

Continuar sistematizando la estructura de relaciones del modelo estratégico intercultural propuesto a partir de la construcción teórica de los eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias de comunicación oral.

ANEXO 1: ENCUESTA A PROFESORES

Objetivo: Evaluar el comportamiento del desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes que concluyen el nivel intermedio a partir de la valoración de la dinámica del proceso docente.

Esta encuesta tiene como objetivo conocer cómo es el comportamiento de la comunicación oral en los estudiantes que concluyen el nivel intermedio. Las interrogantes están en función de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como lengua Extranjera (E/LE) y detectar dónde se manifiestan las principales dificultades en las habilidades orales. Su opinión sincera, en este sentido, es muy importante.

Datos del profesor:

1. Años de experiencia como profesor de E/LE. _____
2. Categoría Docente. _____
3. Grado Científico. _____

1. ¿Se comunican en español los estudiantes en las clases?

Totalmente____ Parcialmente____ Nunca____

2. ¿Cometen muchos errores cuando hablan en español?

Sí__ No__ A veces__

3. ¿Dónde se manifiestan los errores más frecuentes en la comprensión oral de sus estudiantes?

- ____ reconocer las palabras de la lengua
- ____ distinguir las palabras relevantes de un discurso de las que no lo son
- ____ comprender la intención y el propósito comunicativo
- ____ comprender el significado global
- ____ comprender las ideas principales
- ____ discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes
- ____ comprender los detalles o ideas secundarias
- ____ entender las presuposiciones, sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente (doble sentidos, ambigüedades, etc.)
- ____ saber interpretar los códigos no verbales
- ____ saber extraer información del contexto comunicativo

4. ¿Dónde se manifiestan los errores más frecuentes en la expresión oral?

- ____ analizar la situación para preparar la intervención
- ____ anticipar y preparar el tema
- ____ anticipar y preparar la interacción
- ____ buscar temas adecuados para cada situación
- ____ iniciar o proponer un tema
- ____ desarrollar un tema
- ____ dar por terminada una conversación
- ____ conducir la conversación hacia un tema nuevo
- ____ desviar o eludir un tema de conversación

- relacionar un tema con otro
- saber abrir y cerrar un discurso oral
- manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases)
- escoger el momento adecuado para intervenir
- utilizar eficazmente el turno de palabra
- reconocer cuando un interlocutor pide la palabra
- ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado
- articular con claridad los sonidos del discurso

5. ¿Dónde se manifiestan los errores más frecuentes en la interacción oral?

- saber cómo y cuándo tomar la palabra
- saber cómo invitar a otro a hablar
- saber indicar que se quiere hablar
- saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a las estructuras de las intervenciones)
- saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra
- saber dejar la palabra a otro
- lograr la interacción y cooperación con el interlocutor
- planificar el intercambio comunicativo
- tomar el turno de palabra en el momento preciso
- gestionar la cooperación con el interlocutor
- construir su propia lógica de comunicación e interacción

6. De las siguientes estrategias de comunicación, ¿cuáles son las de mayor dificultad para sus estudiantes?

- iniciar un tema
- dar por terminada la conversación
- añadir
- llamar la atención
- maniobrar con largos turnos de intervención
- eludir un tema, desviándolo hacia otro
- establecer contradicción
- emplear redundancias
- chequear la comprensión
- buscar tiempo para pensar
- uso de sinónimos
- usar de los gestos, las mímicas
- empleo de evasiones
- hacer referencia a algo que no se recuerde o no se sepa el nombre
- interrumpir la comunicación
- saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, al tiempo, etc.)
- saber tomar la palabra en el momento idóneo
- saber dejar la palabra a otro en el momento necesario
- ignorar las palabras no relevantes para la comprensión global del texto
- buscar datos concretos aportados en el discurso oral
- deducir el significado de las palabras a partir del contexto comunicativo
- emplear recursos para asegurar la continuidad y eficacia de la comunicación
- remediar posibles rupturas de la comunicación

- compensar la falta de elementos del lenguaje por desconocimiento u olvido.
- uso de marcadores verbales

Otras ¿Cuáles?

7. Explica el método que empleas en las clases para desarrollar las habilidades orales. (recursos, estrategias, medios, lógica del proceso, y otros elementos a tener en cuenta)

8. ¿Tienes una orientación didáctica definida que te permita desarrollar la autonomía oral y las estrategias comunicativas en las clases de ELE?

Sí_____ No_____ No siempre_____

9. ¿Cuáles son las mayores dificultades que presentas para poder desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes?

10. De las siguientes competencias, señala en orden descendente en una escala de 1 a 4, cuáles te resultan más difíciles de desarrollar en las clases:

- _____ Competencia lingüística
- _____ Competencia discursiva
- _____ Competencia sociocultural
- _____ Competencia estratégica

ANEXO 2: ENCUESTA A ESTUDIANTES

Objetivo: Comprobar el comportamiento de la comunicación oral en los estudiantes que concluyen el nivel intermedio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE)

Esta es una encuesta para comprobar el desarrollo de la comunicación oral en el Español como Lengua Extranjera. Su opinión sincera es muy importante para el mejoramiento de nuestro proceso de enseñanza.

1. ¿Los contenidos que recibes en las clases son suficientes para comunicarte en cualquier contexto comunicativo?

Totalmente___ Parcialmente___ No son suficientes___

2. ¿Se corresponden los contenidos que recibes en las clases con tus intereses comunicativos?

Totalmente___ Parcialmente___ No se corresponden___

3. ¿Utilizas el idioma español fuera del aula?

Sí___ No___ A veces___

4. ¿Cuándo utilizas la lengua española?

___ cuando hablo con nativos

___ cuando hablo con mis compañeros y el profesor en el aula

___ cuando estoy con mi familia cubana

___ cuando estoy con mis amigos cubanos

___ cuando estoy solo

___ Otros ¿cuáles?

5. ¿Has abandonado la comunicación en algún momento porque no te entienden o no entiendes al cubano?

Sí___ No___ A veces___

6. ¿Te sientes seguro al hablar en español?

Sí___ No___ A veces___ ¿Por qué?

7. ¿Dónde te sientes más seguro al hablar en español: en el aula o fuera de ella? ¿Por qué?

En el aula _____ Fuera del aula _____

8. ¿Cuáles de estas habilidades te resultan más difíciles cuando te comunicas con el nativo?

___ pronunciación de algunos sonidos

___ empleo de vocabulario adecuado de acuerdo al contexto

___ expresarme con claridad y con pocas pausas

- reconocer las palabras de la lengua
- distinguir las palabras relevantes de las que no lo son
- negociar el mensaje y las relaciones de interacción
- comprender el contenido del discurso
- comprender la intención y el propósito comunicativo
- comprender el significado global del mensaje
- comprender las ideas principales de lo que se dice
- discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes
- comprender los detalles o las ideas secundarias
- entender los sobreentendidos, los implícitos
- saber interpretar los códigos no verbales: gestos, miradas, etc.
- saber extraer información del contexto comunicativo (calle, situación, tipo de comunicación, etc.)
- saber qué se puede decir en cada circunstancia
- saber cómo comportarme en cada circunstancia
- saber cómo dirigirme a alguna persona en cualquier contexto
- saber cómo ordenar las palabras en la frase
- dar a las frases la entonación adecuada
- emplear recursos para asegurar la continuidad y eficacia de la comunicación
- remediar posibles rupturas de la comunicación
- maniobrar con largos turnos de intervención
- compensar la falta de elementos del lenguaje por desconocimiento u olvido.
- lograr la interacción y cooperación con el interlocutor
- planificar el intercambio comunicativo
- tomar el turno de palabra en el momento preciso
- interpretar las situaciones orales y los hechos interculturales
- comprender la realidad situacional
- saber orientarse en el contexto

9. ¿Cuáles de estos recursos utilizas al desconocer u olvidar una palabra o frase cuando hablas en español?

- interrumpo la comunicación
- utilizo gestos para expresarme
- busco la palabra en el diccionario
- utilizo un sinónimo
- pregunto la palabra a la persona con quien hablo
- intento explicar el significado de la palabra olvidada
- cambio el mensaje por otro
- reduzco el contenido del mensaje
- uso rellenos de conversación: pausas, muletillas
- compruebo la comprensión haciendo preguntas al interlocutor
- repito lo dicho por el interlocutor
- pregunto la palabra al interlocutor
- utilizo mi lengua materna u otra lengua

Otras ¿Cuáles?

10.- De los siguientes elementos marca los 3 que consideres de más valor para comunicarte e interactuar en una lengua extranjera:

- vocabulario

- _____ estructuras gramaticales
- _____ verbos y su conjugación en diferentes tiempos
- _____ elementos de relación (preposiciones, conjunciones, etc.)
- _____ estrategias comunicativas
- _____ conocimiento de la cultura del medio social en el que aprendes la lengua

ANEXO 3: ENTREVISTA A PROFESORES

Objetivo: Analizar el grado de conocimiento de los profesores acerca de las estrategias de comunicación y la forma en que las desarrollan en las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE).

Datos del profesor:

1. Años de experiencia en la enseñanza de E/LE _____
2. Categoría Docente. _____
3. Grado Científico. _____

1. ¿Qué entiendes por estrategias de comunicación?
2. ¿Desarrollas las estrategias de comunicación en las clases?
3. ¿Cómo desarrollas las estrategias de comunicación en las clases de ELE?
4. ¿Consideras qué es necesario desarrollar estrategias de comunicación en las clases de ELE? ¿Por qué?
5. ¿Cómo valoras el tratamiento didáctico que se da actualmente a las estrategias de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE? ¿Por qué?

ANEXO 4: GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Detectar dónde se manifiestan los errores en el desarrollo de la comunicación e interacción oral en los estudiantes que concluyen el nivel intermedio y el grado de frecuencia de los mismos.

Valorar el comportamiento de la dinámica oral en las clases de ELE.

- Tratamiento a la expresión oral

- Planificar el discurso:

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Analizar la situación para preparar la intervención			
Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje)			
Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo)			

- Conducir el discurso

1. Conducir el tema

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Buscar temas adecuados para cada situación			
Iniciar y proponer un tema			
Desarrollar un tema			
Dar por terminada una conversación			
Conducir la conversación hacia un tema nuevo			
Desviar o eludir un tema de conversación			
Relacionar un tema nuevo con uno viejo			
Saber abrir y cerrar un discurso oral			

2. Conducir la interacción

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Manifiestar que se quiere intervenir (gestos, miradas, frases)			
Escoger el momento adecuado para intervenir			
Lograr la interacción y cooperación con el interlocutor			
Planificar el intercambio comunicativo			
Utilizar eficazmente el turno de palabra:			
- tomar el turno de palabra en el momento preciso			
- aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario			
- ceñirse a las convenciones del tipo de discurso			
- marcar el inicio y el final del turno de palabra			
Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra			
Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado			

- **Negociar el significado**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Adaptar el grado de especificación del texto			
Evaluar la comprensión del interlocutor			
Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos			

- **Producir el texto**

1. Facilitar la producción

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Simplificar la estructura de la frase			
Eludir todas las palabras irrelevantes			
Usar expresiones y fórmulas de las rutinas			
Usar muletillas, pausas, repeticiones			

2. Compensar la producción

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Autocorregirse			
Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir			
Repetir y resumir las ideas importantes			
Reformular lo que se ha dicho			

3. Corregir la producción

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Articular con claridad los sonidos del discurso			
Aplicar las reglas gramaticales de la lengua			

4. Aspectos no verbales

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Controlar la voz: tono, volumen			
Usar códigos no verbales adecuados			
Controlar la mirada			

- Tratamiento a la comprensión oral

- Reconocer

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Saber segmentar la cadena acústica			
Reconocer las palabras de la lengua			

- Seleccionar

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Distinguir las palabras relevantes del discurso de las que no lo son			

- Interpretar

1. Comprender el contenido del discurso

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Comprender la intención y el propósito comunicativo			
Comprender el significado global, el mensaje			
Comprender las ideas principales			
Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes			
Comprender los detalles o ideas secundarias			
Entender las presuposiciones, sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente			

2. Comprender la forma del discurso

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Comprender la estructura o la organización del discurso			
Identificar las palabras que marcan la			

estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen			
Identificar la variante dialectal y el registro			
Captar el tono del discurso			

- **Anticipar**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Saber activar toda la información que tenemos sobre un tema para preparar la comprensión			
Saber prever el tema, lenguaje y estilo del discurso			
Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho			

- **Inferir**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Saber inferir datos del emisor			
Saber extraer información del contexto comunicativo			
Saber interpretar los códigos no verbales			

- **Retener**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Recordar frases, palabras			

- **Comportamiento de la dinámica de las clases**

Tratamiento a las habilidades orales e interactivas durante el proceso

- Procedimientos empleados por los profesores para potenciar las habilidades de comunicación oral durante la práctica docente
 1. Empleo de ejercicios y actividades que propicien el intercambio comunicativo
 2. Empleo de situaciones reales de comunicación (en las clases de dos o más estudiantes)
 3. Trabajo con textos y materiales auténticos
 4. Desarrollo de las estrategias de comunicación en las clases

ANEXO No. 5: RESULTADOS DE LA ENCUESTA A PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE.

La encuesta se aplicó a 7 profesores del Colectivo de Español, del Departamento de Idiomas en la Universidad de Oriente, en el curso 2004–2005 y la misma consistió en 10 preguntas relacionadas con comportamiento de la comunicación oral y las principales dificultades en el desarrollo de las habilidades orales e interactivas de los estudiantes que concluyen el nivel intermedio (Véase Anexo No.1).

Interpretación de los resultados

P1 El 100% de los profesores respondió que sus estudiantes de nivel intermedio se comunican en español de manera parcial.

P2 El 100 % respondió que a veces los aprendices cometen errores cuando hablan en la lengua meta.

Ambas respuestas guardan una estrecha relación que dan fe del vínculo existente entre el insuficiente nivel de comunicación de los estudiantes y la frecuencia de errores que cometen, lo que es indicador de las deficiencias que aún persisten a ese nivel.

P3 Con respecto a las principales respuestas ofrecidas por los profesores, relacionadas con la frecuencia de errores en la habilidad de comprensión oral de los estudiantes, los mismos se localizaron en:

- comprender la intención y el propósito comunicativo (100%)
- discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes (57.1%)
- comprender los detalles o ideas secundarias (57.1%)
- entender las presuposiciones, sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente (doble sentidos, ambigüedades, etc.) (100%)
- saber interpretar los códigos no verbales (57.1%)
- saber extraer información del contexto comunicativo (100%)

P4 Con relación a los principales errores en la expresión oral, se destacan:

- analizar la situación para preparar la intervención (100%)
- anticipar y preparar el tema (85.7%)
- anticipar y preparar la interacción (100%)
- buscar temas adecuados para cada situación (100%)
- desarrollar un tema (42.8%)
- conducir la conversación hacia un tema nuevo (100%)
- desviar o eludir un tema de conversación (100%)
- saber abrir y cerrar un discurso oral (42.8%)
- manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases) (71.4%)
- escoger el momento adecuado para intervenir (42.8%)
- utilizar eficazmente el turno de palabra (100%)
- ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado (57.1%)

P5 Los errores más frecuentes en la interacción oral, se localizan en:

- saber cómo y cuándo tomar la palabra (100%)
- saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a las estructuras de las intervenciones) (100%)
- saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra (71.4%)
- saber dejar la palabra a otro (71.4%)
- lograr la interacción y cooperación con el interlocutor (100%)
- planificar el intercambio comunicativo (85.7%)
- tomar el turno de palabra en el momento preciso (57.1%)
- gestionar la cooperación con el interlocutor (100%)
- construir su propia lógica de comunicación e interacción (85.7%)

Estos elementos son manifestaciones de la persistencia en este nivel de un insuficiente desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes, lo que limita su desempeño comunicativo en la lengua meta, y es expresión del deficiente nivel de gestión interactiva en los intercambios interculturales.

P6 De las estrategias comunicativas que ofrecen mayores dificultades a los estudiantes, los profesores destacaron las siguientes:

- iniciar un tema (42.8%)
- maniobrar con largos turnos de intervención (71.4%)
- buscar tiempo para pensar (57.1%)
- empleo de evasiones (57.1%)
- hacer referencia a algo que no se recuerde o no se sepa el nombre (100%)
- saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, al tiempo, etc.) (42.8%)
- buscar datos concretos aportados en el discurso oral (71.4%)
- deducir el significado de las palabras a partir del contexto comunicativo (42.8%)
- emplear recursos para asegurar la continuidad y eficacia de la comunicación (71.4%)
- remediar posibles rupturas de la comunicación (71.4%)
- compensar la falta de elementos del lenguaje por desconocimiento u olvido (85.7%)
- uso de marcadores verbales (42.8%)

Ninguno de los profesores refirió otras estrategias comunicativas

Lo anterior demuestra, que aún cuando los estudiantes utilizan recursos estratégicos para el logro de la comunicación oral, todavía persiste un significativo nivel de dificultad en el empleo de estas alternativas, al desarrollar las habilidades de comprensión, expresión e interacción.

P7 Con relación al método, estrategias y procedimientos didácticos empleados por los profesores para desarrollar la autonomía orla en las clases y las estrategias comunicativas, las respuestas reflejaron los siguientes datos:

El 42.8% de los encuestados manifestó que el método empleado para potenciar las habilidades orales y las estrategias comunicativas consiste en "crear situaciones comunicativas donde los estudiantes se vean precisados a utilizar las estructuras tratadas", así como el "desarrollo de actividades interactivas".

Un 28.5% relacionó el empleo de "métodos pedagógicos de carácter productivo, apoyado en acciones que potencien el protagonismo del aprendiz", a través de:

- construcción textual verbal y no verbal a partir de imágenes
- recreación textual
- relacionar significado y significante
- búsqueda de sinónimos y antónimos
- narraciones a partir de experiencias
- diálogo entre estudiantes
- audición de textos
- ordenamiento de frases célebres

Mientras que otras respuestas estuvieron dirigidas al tratamiento de la oralidad a partir del “desarrollo de actividades dinámicas, el empleo de diálogos con apoyo visual y entre estudiantes y la corrección”, como los métodos principales (14.2%); el empleo del “método heurístico, de inducción-deducción y de elaboración conjunta, como representantes de la didáctica de lenguas extranjeras en general, unido al apoyo de materiales como láminas, audiotextos, noticias, periódicos” (14.2%).

Lo anterior demuestra un tratamiento didáctico con remanentes tradicionales que aún se sustenta en acciones que potencian el protagonismo del aprendiz a partir del desarrollo de la competencia lingüística, desde actividades marcadas y basadas en la diferencia de opinión y la gramática del texto. Se refleja, además, una variabilidad y diferenciación significativa en el empleo de los métodos por parte de los docentes para potenciar la comunicación en el proceso, lo que es indicador de una falta de uniformidad y desarticulación didáctica evidente, lo que conduce a una insuficiente clarificación de una lógica de trabajo que posibilite dinamizar el desarrollo de las habilidades orales.

P8 Un 57.1% refiere que “sí” tienen una orientación didáctica definida que permite desarrollar la autonomía oral y las estrategias comunicativas en los aprendices, mientras que el 42.8% restante considera que “no siempre” tienen esta clarificación. Ninguno de los docentes dio una respuesta negativa.

Esto es un indicador que refuerza las reflexiones anteriores acerca del insuficiente nivel de claridad y orientación por parte del claustro de cómo potenciar el trabajo con el aspecto oral en las clases de nivel intermedio.

P9 Con relación a las mayores dificultades manifestadas por los encuestados con respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes, las opiniones resultan interesantes:

- un 42.8% considera que esto es producido por la carencia de recursos materiales (apoyo visual, recursos técnicos con calidad, bibliografías, TIC, etc.); mientras que un porcentaje significativo reconoce precisamente en el trabajo para desarrollar las habilidades orales en sí mismas, como el aspecto de mayor grado de dificultad en las clases: “lograr una mayor fluidez en la expresión oral” (42.8%); “lograr un mayor desarrollo de la comprensión y la interacción oral” (57.1%); “desarrollo de los aspectos socioculturales” (42.8%); y “el desarrollo de estrategias comunicativas” (57.1%).

Estos aspectos resultan elocuentes indicadores del reconocimiento del valor del aspecto comunicativo en el aula y de la necesidad de una dinámica que defina un tratamiento coherente e integrador de estas habilidades.

P10 Los datos referidos al grado de complejidad de las competencias en una escala de 1 a 4 quedó de la siguiente manera:

- competencia lingüística 14.2% (1er lugar) ; 28.5% (2do lugar) ; 57.1% (4to lugar)
- competencia discursiva 28.5% (1er lugar) ; 28.5% (2do lugar) ; 42.8% (4to lugar)

- competencia sociocultural 42.8% (2do lugar) ; 14.2 (3er lugar) ; 42.8% (4to lugar)
- competencia estratégica 57.1(1er lugar) ; 14.2 (2do lugar); 28.5% (3er lugar)

Los datos anteriores reflejan el nivel de complejidad que ofrece el desarrollo de la competencia estratégica en las clases, al ser reconocida entre los tres primeros lugares en la escala por el 100% de los docentes.

ANEXO No. 6: RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES DE NIVEL INTERMEDIO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE.

La encuesta se aplicó a 20 estudiantes que concluyeron el nivel intermedio de Español como Lengua Extranjera (E/LE) en la Universidad de Oriente, en el curso 2004–2005 y la misma consistió en 10 preguntas relacionadas con comportamiento de la comunicación oral y el empleo de estrategias comunicativas en sus intercambios orales (Véase Anexo No.2).

Interpretación de los resultados

P1 El 95% de los estudiantes encuestados manifestó que lo que recibía en las clases de Español como Lengua Extranjera es “parcialmente” suficiente para comunicarse en cualquier contexto, mientras que el 5% restante refirió que es “totalmente” suficiente.

Estos datos revelan la imposibilidad de lograr proveer a los aprendices, en las clases de E/LE, de los contenidos suficientes para que puedan interactuar en sus contactos orales con el nativo.

P2 Un 20% de los encuestados consideró una total correspondencia entre los contenidos que reciben en las clases y sus intereses comunicativos, mientras que el 80% restante refirió una correspondencia “parcial”. Ninguno manifestó indicios de “no correspondencia”.

Lo anterior refuerza los datos anteriormente referidos y es indicador de la necesidad de un proceso formativo de los aprendices en recursos comunicativos que posibilite un nivel de autonomía oral ante la imposibilidad de predecir y satisfacer en el aula todo lo que ellos necesitan en sus intervenciones y contactos interculturales.

P3 El 100% refirió que “sí” utiliza el idioma español fuera del aula

P4 Al preguntarle a los estudiantes, cuándo empleaban la lengua meta, respondieron:

- cuando hablan con nativos (100% de los encuestados)
- cuando hablan con sus compañeros y el profesor en el aula (100%)
- cuando están con su familia cubana (100%)
- cuando están con sus amigos cubanos (100%)

Estos datos resultan reveladores de la necesidad de potenciar la comunicación oral, ante el empleo de la lengua en diferentes situaciones comunicativas, lo que es indicador, además, del valor de uso de las habilidades orales para el extranjero en un contexto de intercambio intercultural.

P5 Ante la interrogante de si han abandonado la comunicación en algún momento porque no entienden al cubano, el 75% consideró que “no”; mientras que un 5% dijo que “a veces”. Ninguno respondió de manera afirmativa.

Este dato resulta revelador de las insuficiencias que aún a este nivel de lengua, persisten en los intercambios orales de los estudiantes a partir del empleo de estrategias de abandono conversacional con todas las implicaciones emocionales que esto ocasiona frente al aprendizaje de la lengua extranjera.

P6 Ante el nivel de seguridad al interactuar con el nativo fuera del aula, el 15% refirió que “sí se siente seguro”, pero no emitieron comentarios ante la petición de argumentos a su respuesta. El 85% restante

dijo que "a veces", y todas las explicaciones estuvieron dirigidas a "que no saben, en ocasiones, cómo van a actuar con el nativo de acuerdo a la situación", y "porque cuando no recuerdan algo, o no saben que van a decir, se sienten inseguros".

Estos elementos remarcan la interpretación anterior acerca del nivel de imprecisiones que aún se reflejan en los aprendices de nivel intermedio al comunicarse en la lengua meta, que les impide una actuación natural ante el nativo y los limita en el orden afectivo e interactivo.

P7 El 60% de los estudiantes encuestados manifestó que es en el aula donde se sienten "más seguros" al hablar en español, argumentado que esto se debe a que "a veces les cuesta trabajo comunicarse con el cubano"; mientras que el 40% restante consideró que "fuera del aula", ofreciendo los siguientes elementos: porque "no le corrigen los errores y piensan que hablan bien la lengua" (10%), "les cuesta trabajo, a veces, desarrollarse de la mejor manera en diversas situaciones" (20%), "porque les resulta un poco difícil la interacción y orientarme con los hablantes y en la situación de comunicación" (10%).

Los datos referidos refuerzan las limitaciones en la interacción oral en situaciones de comunicación y en los intercambios con el nativo en el contexto cultural extraclase, y la persistencia de deficiencias en cuanto a la orientación contextual y el nivel de autogestión en la negociación interactiva.

P8 De las habilidades que mayor dificultad señalaron los estudiantes al comunicarse con el nativo, se destacaron:

- interpretación de las situaciones y los hechos culturales (75%)
- comprender la intención y el propósito comunicativo (60%)
- entender los sobreentendidos, los implícitos (90%)
- negociar el mensaje y las relaciones de interacción (90%)
- saber interpretar los códigos no verbales: gestos, miradas, etc. (85%)
- saber extraer información del contexto comunicativo (calle, situación, tipo de comunicación, etc.) (75%)
- saber qué se puede decir en cada circunstancia (60%)
- saber cómo comportarse en cada circunstancia (75%)
- saber cómo dirigirse a alguna persona en cualquier contexto (55%)
- emplear recursos para asegurar la continuidad y eficacia de la comunicación (85%)
- comprender la realidad situacional (65%)
- saber orientarse en el contexto (80%)
- compensar la falta de elementos del lenguaje por desconocimiento u olvido (75%)
- lograr la interacción y cooperación con el interlocutor (75%)
- planificar el intercambio comunicativo (55%)

Estos aspectos constituyen datos reveladores que remarcan las dificultades presentes en el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes en sus intercambios interculturales y el limitado nivel de autonomía oral y de gestión interactiva en sus relaciones en el contexto y los hablantes de la lengua meta.

P9 Al referirse al empleo de recursos o estrategias de comunicación empleadas por los estudiantes en sus intercambios orales, resultaron las de mayores índices, las siguientes:

- utilizar gestos para expresarse (100%)
- buscar la palabra en el diccionario (50%)
- preguntar la palabra a la persona con quien se habla (95%)
- utilizar su lengua materna u otra lengua (100%)
- comprobar la comprensión haciendo preguntas al interlocutor (25%)

Por su parte, las de menor índice resultaron:

- uso de sinónimos (40%)
- intentar explicar el significado de la palabra olvidada (30%)
- cambiar el mensaje por otro (40%)
- reducir el contenido del mensaje (25%)
- uso de rellenos de conversación: pausas, muletillas (25%)
- repetir lo dicho por el interlocutor (30%)

Ninguno refirió otros recursos estratégicos.

Lo anterior demuestra que aún cuando los estudiantes utilizan recursos estratégicos en sus contactos comunicativos orales, las insuficiencias en su empleo resultan notables, sobre todo en el manejo de aquellos que requieren por parte del aprendiz un mayor nivel de complejidad. Al mismo tiempo, se detecta un significativo uso para este nivel del diccionario en los casos de olvido o desconocimiento de un término y el limitado empleo de estrategias comunicativas que exijan del estudiante una mayor complejidad lingüística, lo que resulta indicador de la necesidad de una potenciación más efectiva en las clases de estos elementos orales y refuerza el limitado nivel de autonomía comunicativa en el contexto sociocultural.

P10 De los elementos que consideraron los aprendices de más valor para lograr la comunicación en la lengua extranjera, se señalaron:

- vocabulario (considerado en 1er lugar por el 75% de los estudiantes)
- estructuras gramaticales (ninguno lo señaló en primer y segundo lugar, pero un 20% de los encuestados, lo consideró en 3er término)
- verbos (considerado en 1er lugar por un 25%)
- estrategias comunicativas (no fue considerado en 1er y 2do lugar por ninguno de los encuestados, fue valorado en 3er lugar por un 10%)
- conocimiento sociocultural (similar al anterior)
- elementos de relación (no fueron considerados en 1er y 2do lugar, sólo un 5% lo valora en 3er lugar)

Los datos expuestos revelan el escaso valor que tienen para los estudiantes las estrategias de comunicación y el conocimiento sociocultural, en detrimento de los aspectos gramaticales, considerados como de mayor prestigio para comunicarse de manera efectiva en la lengua extranjera.

ANEXO No. 7: RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE.

La entrevista se aplicó a 7 profesores (1 asistente, 5 auxiliares y 1 instructor), pertenecientes al Colectivo de Español del Departamento de Idiomas en la Universidad de Oriente, durante el curso 2004–2005 y consistió en 5 preguntas relacionadas con el conocimiento de los docentes de las estrategias de comunicación oral y cómo son desarrollados estos recursos en las clases de nivel intermedio (Véase Anexo No.3).

Interpretación de los resultados

P1 El 100% de los profesores entrevistados emitió una definición acertada de las estrategias de comunicación.

Estos datos demuestran un conocimiento de estos recursos por parte de los docentes.

P2 El 100% manifestó que “sí” desarrolla las estrategias de comunicación en las clases de nivel intermedio.

Este elemento es un indicador evidente que refuerza el dato anterior.

P3 Con relación a cómo desarrollan estas estrategias, las respuestas fueron las siguientes:

- creando hábitos y habilidades comunicativas a través del desarrollo de la lectura, audición, expresión oral y escrita (20%)
- mediante diferentes tipos de juegos lingüísticos y socioculturales (40%)
- tratando que sean los estudiantes los que hablen impulsados por las diferentes situaciones comunicativas, propiciadas por el profesor o ellos mismos (40%)
- a través de propiciar actividades de interacción oral y situaciones de comunicación e intercambio que permitan en los estudiantes el desarrollo de estos recursos de forma consciente, teniendo en cuenta los elementos contextuales (40%)

Lo anterior refleja, que aún cuando los profesores conocen que son las estrategias de comunicación, se muestra una insuficiente claridad de una dinámica comunicativa que permita el desarrollo orgánico de estos recursos estratégicos (las respuestas resultan demasiado generales, sin una precisión concreta del cómo), y la tendencia a un tratamiento de los mismos sólo a partir de situaciones comunicativas, sin tomar en cuenta la interpretación de los elementos contextuales.

P4 A la interrogante de si consideran necesario potenciar las estrategias de comunicación en las clases, el 100% de las respuestas fue afirmativa. Los argumentos para ello se sustentan en que:

- es el objetivo de prioridad en la enseñanza (20%)
- se puede lograr el objetivo comunicativo en las clases de E/LE (40%)
- es la única forma de lograr una aceptada competencia lingüística (20%)
- la importancia de planificar, orientar, desarrollar, controlar y evaluar las estrategias comunicativas en las clases para dotar al aprendiz de métodos, acciones o modos de actuación (20%)

- posibilita a los estudiantes activar los mecanismos para equilibrar y controlar los recursos de la lengua para el logro de la comunicación (40%)

Estos datos refuerzan la necesidad de la potenciación del trabajo con las estrategias comunicativas en las clases, ante el valor que para los profesores tiene su desarrollo, aún cuando las insuficiencias al dinamizar estos elementos orales resulte evidente.

P5 El 100% de los profesores valoró de “medianamente satisfactorio” el tratamiento didáctico que se da actualmente a las estrategias comunicativas en las clases. Las opiniones se dirigieron a valorar los siguientes elementos:

- Que no hay una clara definición de cómo se debe potenciar el desarrollo de estos recursos durante el proceso, y la necesidad de “una lógica didáctica coherente” (40%)
- Existencia de dificultades materiales y de “un claustro con aportes científicos muy limitados que dificulta el tratamiento didáctico que permita aplicar y perfeccionar las estrategias comunicativas” (20%)
- No siempre se poseen los recursos materiales necesarios unido a la insuficiente claridad del claustro de un método o estrategia que didácticamente permita la formación del aprendiz (20%)
- Necesidad de una estrategia bien definida que brinde al estudiante la posibilidad de potenciar su autonomía comunicativa (20%)
- No siempre existe una suficiente claridad de cómo desarrollar los recursos en el aula a través de un método o didáctica definida (40%)

Los datos anteriores remarcan el limitado conocimiento de los docentes de los recursos estratégicos, y la necesidad de una definición didáctica que garantice una dinámica para desarrollar la comunicación oral en las clases, a través del trabajo con estos recursos.

ANEXO 8: RESULTADOS DEL ANALISIS DE DINAMICA DE LAS CLASES DE NIVEL INTERMEDIO A PARTIR DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN

Se realizaron 10 visitas a 10 grupos de nivel intermedio en el período comprendido del 2004-2005, conformados de la siguiente manera:

- 1 grupo con 4 estudiantes
- 1 grupo con 5 estudiantes
- 1 grupo con 2 estudiantes
- 1 grupo con 3 estudiantes
- 6 grupos con 1 estudiante

Los datos obtenidos a través de la guía de observación (Véase Anexo No. 4) permitió comparar en la práctica lo aportado por las encuestas de los profesores, a partir de detectar los principales errores de los 20 estudiantes observados y su frecuencia, así como el comportamiento de la dinámica de comunicación oral en las clases.

- Tratamiento a la expresión e interacción oral

- **Planificar el discurso:**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Analizar la situación para preparar la intervención	-	60%	40%
Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje)	-	75%	25%
Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo)	50%	30%	20%

- **Conducir el discurso**

1. Conducir el tema

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Buscar temas adecuados para cada situación	45%	30%	25%
Iniciar y proponer un tema	-	85%	15%
Desarrollar un tema	75%	25%	-
Dar por terminada una conversación	-	-	100%
Conducir la conversación hacia un tema nuevo	40%	35%	25%
Desviar o eludir un tema de conversación	85%	25%	-

Relacionar un tema nuevo con uno viejo	-	-	100%
Saber abrir y cerrar un discurso oral	-	-	-

2. Conducir la interacción

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Manifiestar que se quiere intervenir (gestos, miradas, frases)	-	20%	80%
Escoger el momento adecuado para intervenir	55%	30%	15%
Lograr la interacción y cooperación con el interlocutor	60%	40%	-
Planificar el intercambio comunicativo	-	45%	55%
Utilizar eficazmente el turno de palabra:			
- tomar el turno de palabra en el momento preciso	-	-	-
- aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario	-	-	-
- ceñirse a las convenciones del tipo de discurso	-	-	100%
- marcar el inicio y el final del turno de palabra	-	-	-
Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra	-	-	-
Tomar el turno de palabra en el momento preciso	-	65%	35%
Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado	-	20%	80%

- **Negociar el significado**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Adaptar el grado de especificación del texto	65%	20%	15%
Evaluar la comprensión del interlocutor	-	30%	70%
Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos	75%	25%	-

- **Producir el texto**

1. Facilitar la producción

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Simplificar la estructura de la frase	-	-	-
Eludir todas las palabras irrelevantes	-	15%	85%
Usar expresiones y fórmulas de las rutinas	45%	50%	5%
Usar muletillas, pausas, repeticiones	-	-	100%

2. Compensar la producción

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Autocorregirse	-	-	-
Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir	60%	20%	20%
Repetir y resumir las ideas importantes	80%	20%	-
Reformular lo que se ha dicho	75%	25%	-

3. Corregir la producción

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Articular con claridad los sonidos del discurso	-	20%	80%
Aplicar las reglas gramaticales de la lengua	20%	80%	-

4. Aspectos no verbales

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Controlar la voz: tono, volumen	-	-	-
Usar códigos no verbales adecuados	60%	25%	15%
Controlar la mirada	-	-	-

Interpretación de los resultados:

Los datos obtenidos constituyen indicadores de las diferencias que presentan los estudiantes de nivel intermedio para planificar el discurso, conducir el tema y la interacción, negociar el significado, producir el texto, compensar y corregir la producción, como los aspectos donde se detectan con mayor frecuencia los principales errores, lo que deviene en muestras reveladoras de las deficiencias que se presentan en las habilidades de expresión e interacción.

- Tratamiento a la comprensión oral

- **Reconocer**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Saber segmentar la cadena acústica	-	-	-
Reconocer las palabras de la lengua	-	-	-

- **Seleccionar**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Distinguir las palabras relevantes del discurso de las que no lo son	-	-	-

- **Interpretar**

1. Comprender el contenido del discurso

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Comprender la intención y el propósito comunicativo	-	25%	75%
Comprender el significado global, el mensaje	-	-	-
Comprender las ideas	-	-	-

principales			
Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes	-	-	-
Comprender los detalles o ideas secundarias	-	20%	80%
Entender las presuposiciones, sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente	90%	10%	-

2. Comprender la forma del discurso

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Comprender la estructura o la organización del discurso	-	-	-
Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen	-	35%	65%
Identificar la variante dialectal y el registro	-	20%	80%
Captar el tono del discurso	-	50%	50%

- **Anticipar**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Saber activar toda la información que tenemos sobre un tema para preparar la comprensión	45%	20%	35%
Saber prever el tema, lenguaje y estilo del discurso	-	65%	35%
Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho	30%	50%	20%

- **Inferir**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Saber inferir datos del emisor	-	60%	40%
Saber extraer información del contexto comunicativo	55%	45%	-
Saber interpretar los códigos no verbales	60%	40%	-

- **Retener**

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Recordar frases, palabras	-	20%	80%

Interpretación de los resultados:

La comprensión oral, por su parte, también refleja datos significativos, manifestados en la interpretación del contenido, la capacidad de anticipación y la inferencia a partir de las informaciones aportadas por el contexto y el emisor, con valores que oscilan entre "frecuente" y "muy frecuente", lo que demuestra la presencia de insuficiencias, aún en este nivel, en el desarrollo de esta habilidad oral.

- **Comportamiento de la dinámica de las clases**

Tratamiento de las habilidades orales e interactivas durante el proceso

* Procedimientos empleados por los profesores para potenciar las habilidades de comunicación oral durante la práctica docente:

1. Empleo de ejercicios y actividades que propicien el intercambio comunicativo:

El 100% de las clases visitadas realizó actividades basadas en la diferencia de opinión (expresar preferencias personales, sentimientos o actitudes en respuesta a una situación comunicativa): discusiones, debates, simulaciones o juego de roles.

Un 80% empleó diálogos dirigidos.

El 100% de las clases de 2 o más estudiantes, utilizó actividades de juegos de roles, pero demasiado marcados; mientras que sólo el 25% de ellas trabajó de forma habitual a partir de ejercicios con vacío de información.

El trabajo para desarrollar la habilidad de comprensión oral se realizó en el 100% de las clases visitadas a partir del empleo de actividades orales en las que se potencia la interacción del alumno como testigo presencial (audiocasetes); mientras que la comprensión audiovisual se desarrolló sólo en el 60% de las clases, pero con escaso énfasis en actividades encaminadas a detectar, presentar, analizar los mecanismos

o estrategias que regulan la conversación/interacción. Aspecto éste que sólo se tenía en cuenta en el 40% de los procesos.

Los anteriores aspectos demuestran que si bien se revela una notable tendencia al empleo de ejercicios y actividades que propicien el intercambio entre los estudiantes, aún se perfila un comportamiento didáctico insuficiente para el desarrollo de la comunicación oral en el nivel intermedio a partir del empleo de procedimientos dirigidos y prefijados que no abordan en su totalidad las situaciones orales en su contexto; así como el limitado énfasis en el análisis consciente de los textos orales teniendo en cuenta los recursos que regulan las interacciones.

2. Empleo de situaciones reales de comunicación (en las clases de dos o más estudiantes)

El 100% de las clases visitadas con estas características, potenció el intercambio oral entre los estudiantes. Sin embargo, sólo el 50% de ellas promovió situaciones comunicativas estimulantes que posibilitaba en los estudiantes el empleo de diálogos abiertos y espontáneos; mientras que el 50% restante, aún se manifestaba por el trabajo con situaciones comunicativas prefijadas y estandarizadas.

Lo anterior constituye una elocuente muestra del empleo de una dinámica comunicativa que aún se resiente del uso de procedimientos que potencien la interactividad a partir de actividades más estimulantes, que permitan en el aprendizaje la construcción de nuevos modelos de comunicación.

3. Trabajo con textos y materiales auténticos

Del 100% de las clases visitadas, sólo el 70% de ellas se pronunció por el empleo de textos y materiales auténticos (específicamente grabaciones orales y audiovisuales); mientras que el porcentaje restante (30%) aún enfatizaban en el uso de diálogos dirigidos, estructurales y convencionales.

Este dato constituye un indicador significativo que demuestra que aún cuando se perfila una tendencia positiva en las clases de nivel intermedio de emplear textos y materiales auténticos, todavía persiste un tratamiento tradicionalista de las habilidades comunicativas, trabajadas como punto de partida para introducir y sistematizar los elementos gramaticales.

4. Desarrollo de las estrategias de comunicación en las clases

El tratamiento de estos recursos en las clases se comportó de la siguiente manera:

- Empleo de actividades de intercambio conversacional donde se ponen en práctica una o varias estrategias de comunicación, pero a partir de una didáctica poco definida y consciente (40% de las clases)
- No se desarrollan las estrategias de comunicación (60% de las clases)

Los datos anteriores permiten comprobar las limitaciones existentes en la dinámica de estos recursos en las clases de nivel intermedio, lo que refuerza los elementos aportados por los profesores sobre la necesidad de una lógica didáctica coherente para trabajar dichos mecanismos orales.

ANEXO 9: MODELO DE ENCUESTA APLICADA A POSIBLES EXPERTOS PARA DETERMINAR SU COEFICIENTE DE COMPETENCIA (K)

Estimado (a) colega:

Por el vínculo que de manera directa o indirecta Usted posee como especialista con respecto al dominio de la comunicación y las lenguas extranjeras, así como, por sus cualidades profesionales y personales, ha sido seleccionado (a) como posible experto a consultar para que colabore con sus criterios en torno a la investigación que se realiza acerca del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en el Español como Lengua Extranjera, a partir de la dinámica de las estrategias de comunicación.

Se necesita, por tanto, antes de realizarse la correspondiente consulta, determinar el coeficiente de competencia en esta temática, a los efectos de reafirmar la validez del resultado a partir de la consulta que se realiza. Por esta razón, le pedimos que responda con sinceridad y objetividad las siguientes preguntas, luego de haber apuntado los necesarios datos que servirán de modo a la investigación.

- a) Labor que realiza: _____
- b) Categoría docente: _____
- c) Categoría científica: _____
- d) Años de experiencia en la labor docente: _____

1.- Marque con una cruz (X) en la escala de 0 a 10 el valor que corresponda con el conocimiento e información sobre los aspectos didácticos que se relacionan en torno a la comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, y las estrategias de comunicación oral.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.- En la siguiente tabla se muestran algunos criterios o fuentes de argumentación que sirven de soporte o justifican el número marcado por Usted en la tabla anterior (nivel de conocimiento que posee en relación con el

tema). Marque con una cruz en los niveles **Alto**, **Medio**, **Bajo**, según el grado de influencia que Usted considera ha ejercido cada una de las fuentes o criterios en la obtención del conocimiento.

Fuentes de Argumentación	Grado de Influencia de las fuentes de argumentación		
	Alto	Medio	Bajo
1. Análisis teórico realizado por Ud. en relación a la comunicación oral, las estrategias comunicativas y los temas interculturales.			
2. Experiencia obtenida en relación con la comunicación oral, las estrategias de comunicación y los temas interculturales.			
3. Revisión de trabajos investigativos de autores nacionales e internacionales que aborden la comunicación oral y los temas interculturales.			
4. Revisión de trabajos investigativos de autores nacionales e internacionales que han abordado las estrategias de comunicación oral.			
5. Su propio conocimiento del estado actual del tratamiento de la comunicación oral, el desarrollo de estrategias comunicativas y los aspectos interculturales en las lenguas extranjeras.			
6. Su intuición y experiencia personal con respecto a estos temas.			

ANEXO 11: RESULTADOS DEL NIVEL DE COMPETENCIA DE POSIBLES EXPERTOS A PARTIR DEL COEFICIENTE DE CONOCIMIENTO Y ARGUMENTACIÓN.

No. de especialistas	Kc	Ka	K	Nivel de competencia
1	1	0.9	0.95	ALTO
2	0.9	0.8	0.85	ALTO
3	0.6	0.4	0.5	MEDIO
4	0.7	0.7	0.7	MEDIO
5	0.8	0.7	0.75	MEDIO
6	1	0.8	0.9	ALTO
7	0.9	0.8	0.85	ALTO
8	1	0.9	0.95	ALTO
9	0.8	0.7	0.75	MEDIO
10	0.9	0.9	0.9	ALTO
11	0.8	0.8	0.8	ALTO
12	0.8	0.7	0.75	MEDIO
13	0.9	0.8	0.85	ALTO
14	0.4	0.5	0.45	BAJO
15	1	0.8	0.9	ALTO
16	0.9	1	0.95	ALTO
17	0.7	0.8	0.75	MEDIO
18	1	1	1	ALTO
19	0.9	0.9	0.9	ALTO
20	0.7	0.7	0.7	MEDIO
21	1	1	1	ALTO
22	0.9	1	0.95	ALTO
23	0.9	0.8	0.85	ALTO
24	0.6	0.4	0.5	MEDIO
25	1	0.9	0.95	ALTO
26	0.9	1	0.95	ALTO
27	1	0.9	0.95	ALTO
28	0.4	0.5	0.45	BAJO
29	1	0.9	0.95	ALTO
30	1	0.8	0.85	ALTO

ANEXO 13: MODELO DE ENCUESTA PARA EVALUAR LA PERTINENCIA DE APLICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL DEL MODELO ESTRATÉGICO INTERCULTURAL Y EL SISTEMA DE PROCEDIMIENTOS ESTRATÉGICO-COMUNICATIVOS.

Estimado (a) colega:

Usted ha sido seleccionado para evaluar la pertinencia del modelo estratégico-intercultural y el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos, para ser aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral. Luego que lea y analice cada uno de los aspectos de la encuesta, emita su criterio a través de los siguientes indicadores.

- 1- Seleccione una de las categorías que se refieren a continuación para evaluar cada uno de los aspectos aquí señalados:

Aspectos a evaluar	Muy Pertinente MP	Pertinente P	Poco Pertinente PP	No Pertinente NP
1. Pertinencia de los fundamentos teóricos del modelo estratégico intercultural.				
2. Pertinencia del núcleo del modelo estratégico intercultural.				
3. Pertinencia del método de construcción estratégico-comunicativo.				
4. Pertinencia de la conveniencia del método para la didáctica.				

5. Pertinencia de la relevancia social del método estratégico-comunicativo.				
6. Pertinencia de las implicaciones del sistema de procedimientos.				
7. Pertinencia de la utilidad práctica del sistema de procedimientos.				

2. Refiera, sintéticamente cualquier criterio que Usted tenga con relación al modelo estratégico intercultural y al sistema de procedimientos estratégico-comunicativos para su aplicabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral.

Muchas gracias por su colaboración,
 Lic. Yaritza tardo Fernández (Profesora Asistente)
 CEES "Manuel F. Gran"
 Santiago de Cuba, junio 2006.

ANEXO 19: ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA A PARTICIPANTES DEL TALLER DE SOCIALIZACIÓN

Aspectos a tratar en la entrevista:

- Pertinencia de los fundamentos teóricos del modelo estratégico intercultural.
- Pertinencia del núcleo del modelo estratégico intercultural.
- Pertinencia del método de construcción estratégico-comunicativo y su valor para la didáctica.
- Pertinencia y relevancia social del método estratégico-comunicativo.
- Posibilidades de aplicación y utilidad práctica del sistema de procedimientos propuesto.

Opiniones emitidas por los participantes en el taller:

1. Los fundamentos teóricos del modelo resultan pertinentes en tanto se constituyen en el sustento que lo connotan desde sus principales aristas: la psicológico-constructivista, la gestionadora, la intercultural y la epistemológica que devienen aspectos esenciales para su elaboración.
2. El modelo estratégico intercultural presentado es pertinente a los fines que se propone, y revela una lógica de integración coherente a partir de las relaciones esenciales entre sus configuraciones y dimensiones.
3. Cada dimensión revelada es expresión de las relaciones entre sus configuraciones como procesos, las cuales avalan el modelo propuesto, donde se destaca el camino dialéctico emprendido y la lógica de articulación dotada de una coherencia y racionalidad sólida en los juicios y conceptos aportados.
4. Se evidencia de forma clara y precisa la concepción teórica del método de construcción estratégico-comunicativo que se aporta y la lógica del mismo desde lo didáctico, como propuesta novedosa, que desde su función heurístico-intercultural, favorece el desarrollo consciente y autónomo por parte de los estudiantes hacia sucesivos niveles de esencialidad en la construcción de su proceso comunicativo oral en el contexto intercultural.
5. Se considera oportuno, válido y efectivo el sistema de procedimientos estratégico-comunicativos que se propone, en cuanto su lógica integradora con las estrategias de comunicación oral que devienen en estrategias para la comunicación intercultural y la concreción de las características y diferencias de cada procedimiento, en un proceso, con carácter progresivo de desarrollo en espiral

hacia niveles cualitativamente superiores de esencialidad, desde la comprensión sistematizada hasta la interpretación gestionada, y de esta última hacia la primera.

6. Las posibilidades de aplicación de estos procedimientos a la variabilidad que caracteriza los cursos de nivel intermedio en la Universidad de Oriente, atendiendo a los logros que se han alcanzado con la aplicación parcial de los mismos para perfeccionar la dinámica del proceso comunicativo oral, resultan notables, lo que permite reforzar sus potencialidades para implementarlos en la didáctica de lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural. Además sirve como guía didáctica para el profesor, aunque en este sentido, resulta necesario un mayor nivel de precisión metodológica de las estrategias concretas a realizar por los docentes, como aspecto imprescindible que no fue explícitamente abordado en la propuesta, y que contribuiría a aportarle mayor coherencia didáctica.
7. Aún cuando se especifiquen las acciones metodológicas concretas para los docentes, se recomienda, además, por la complejidad de los aportes, una preparación previa de los docentes para enfrentar este nuevo proceso.
8. Se considera que las dimensiones aportadas, por su nivel de esencialidad e integración, aún cuando están referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias comunicativas, resultan válidas de aplicación al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes, lo que implica un mayor nivel de generalización de la propuesta teórica.
9. Es válido destacar el carácter didáctico y la lógica dialéctica de las propuestas. Se considera el nivel de aplicabilidad del sistema de procedimientos aportado no sólo para el nivel intermedio, sino también para una continuidad en un nivel superior o de perfeccionamiento.
10. Es necesario enfatizar que el hecho de referirse la propuesta solo para contextos de inmersión sociocultural connota al modelo de una mayor especificidad, aspecto éste que se aborda coherentemente en la lógica abordada, lo que evita cualquier posibilidad de emparentarlo con la enseñanza de una segunda lengua. En tal sentido, la especificidad que tipifica el modelo está dada por los niveles de interpretación que se van haciendo cada vez más esenciales en la construcción de la dinámica comunicativa intercultural que implica, más que una asunción de la nueva lengua que se aprende, motivada por presiones de aprendizaje dada la inminencia de uso en el nuevo contexto en el que vive el hablante (L2), una orientación hacia el intercambio activo, pero desde una comprensión e interpretación de la nueva realidad contextual en la que se está inmerso (LE) temporalmente.

11. Es loable destacar la lógica integradora propuesta, lo que permite establecer una dinámica desde revelar un sistema de relaciones entre sus principales categorías para la construcción e interpretación del proceso comunicativo, desde una vertiente poco sistematizada en la didáctica de lenguas extranjeras como son las estrategias comunicativas.
12. La verdadera relevancia social del método está dado en su contribución para la didáctica de lenguas extranjeras para, a partir de su aplicación y pertinencia en el proceso, contribuir al logro de una comunicación intercultural más efectiva en el contexto. Es decir, que el aporte tiene una doble connotación desde lo didáctico y lo funcional.
13. Se recomienda continuar sistematizando los aportes realizados en la práctica, para seguir demostrando la validez de dichas propuestas, pues se trata de un nuevo proceso que necesita ser asimilado por los docentes y los propios estudiantes, ante una didáctica ya establecida y por muchos años desarrollada.

ANEXO: 10 TABLA DE RESULTADOS DEL COEFICIENTE DE CONOCIMIENTO DE LOS EXPERTOS

COEFICIENTE DE CONOCIMIENTO	1	0.9	0.8	0.7	0.6	0.4
CANTIDAD DE PERSONAS	10	9	4	3	2	2

ANEXO: 12 TABLA DE RESULTADOS DEL COEFICIENTE DE ARGUMENTACIÓN DE LOS EXPERTOS

COEFICIENTE DE ARGUMENTACIÓN	1	0.9	0.8	0.7	0.5	0.4
CANTIDAD DE PERSONAS	5	7	9	5	2	2

ANEXO: 14 TABLA NO. 1. RESULTADOS DE LAS RESPUESTAS OFRECIDAS POR LOS EXPERTOS

Aspectos a evaluar	MP	P	PP	NP	Total
1	18	7	2	1	28
2	23	3	1	1	28
3	22	4	1	1	28
4	24	2	1	1	28
5	23	1	3	1	28
6	22	1	4	1	28
7	18	7	2	1	28

ANEXO: 15 TABLA NO. 2. RESULTADOS DEL CÁLCULO DE FRECUENCIAS ACUMULADAS POR PARÁMETRO.

Aspectos a evaluar	MP	P	PP	NP
1	18	25	27	28
2	23	26	27	28
3	22	26	27	28
4	24	26	27	28
5	23	24	27	28
6	22	24	27	28
7	18	25	27	28

ANEXO: 16 TABLA NO. 3. RESULTADOS DEL CÁLCULO DE FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULATIVAS POR PARÁMETRO.

Aspectos a evaluar	MP	P	PP
1	0,6428	0,8928	0,9642
2	0,8214	0,9285	0,9642
3	0,8214	0,9285	0,9642
4	0,7857	0,9285	0,9642
5	0,8214	0,8571	0,9642
6	0,7857	0,8214	0,9642
7	0,6428	0,8928	0,9642

ANEXO: 17 TABLA NO. 4. DETERMINACIÓN DE LOS PUNTOS LÍMITES DE CORTE.

Aspectos a evaluar	MP	P	PP	Suma de filas.	Promedio de filas.	N-P	Categoría
1	0,36	2,11	1,80	4,27	1,42	-0,09	MP
2	0,92	1,46	1,80	4,18	1,39	-0,06	MP
3	0,79	1,46	1,80	4,05	1,35	-0,02	MP
4	1,06	1,46	1,80	4,32	1,44	-0,11	MP
5	0,92	1,06	1,80	3,78	1,26	0,7	MP
6	0,79	0,92	1,80	3,51	1,17	0,16	MP
7	0,36	2,11	1,80	4,27	1,42	-0,09	MP
Suma de columnas.	4,84	8,47	10,8	24,11			
Puntos de corte.	0,80	1,41	1,80	-			

ANEXO: 18 GRÁFICA REPRESENTATIVA DE LA RECTA DE PUNTOS DE CORTE

