

LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL DEL PROFESOR EN FORMACIÓN INICIAL DE LENGUAS EXTRANJERAS

SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

MSc. Eida de la Paz Gálvez

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela (CUBA)
eidap@ucp.vc.rimed.cu

MSc. Milton Bosch Izquierdo

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela (CUBA)
miltonb@ucp.vc.rimed.cu

Lic. Guillermo Godoy Becerra

Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela (CUBA)
guillermog@ucp.vc.rimed.cu

RESUMEN

El artículo presenta un estudio realizado en torno al desarrollo de la competencia sociocultural del profesor en formación inicial de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela. En primer lugar, se ofrece la definición tanto conceptual como operacional del término, se asume una concepción de competencia como configuración psicológica compleja; luego se presentan los rasgos esenciales de un modelo didáctico específicamente diseñado por la autora para el proceso de desarrollo de esta competencia en los marcos específicos de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa. La implementación práctica se desarrolló a través de un pre-experimento pedagógico en la propia universidad. Para ello se emplearon métodos de los niveles teórico y empírico del conocimiento. Entre estos últimos se destacan la prueba pedagógica, la encuesta, la observación científica y el análisis documental. Los resultados del estudio fueron positivos en esencia, lo que constituyó un estímulo para alentar la continuidad del proceso investigativo en pos del perfeccionamiento y la eficiencia.

PALABRAS CLAVE:

Competencia Sociocultural Lenguas Extranjeras

ABSTRACT

This paper presents a study carried out in relation to the development of the sociocultural competence in pre-service Foreign Language teachers at "Félix Varela" Pedagogical University. First of all, the study presents both the conceptual and operational definitions of the term, assuming a notion of competence as a complex psychological configuration. Then, it presents the essential features of a didactic model, specifically designed by the author for the development process of such competence in the particular context of a curricular discipline named Integrated English Practice. The implementation of the model was carried out through a pedagogical pre-experiment. Different methods belonging to both the theoretical and the empirical levels of knowledge were used for the experiment. Within the empirical level the most important ones were the pedagogical test, the survey, the scientific observation, and the analysis of documents. The results of the study were essentially positive, which stimulated the development of further research on the matter pursuing improvement and efficiency.

KEYWORDS:

Competence Sociocultural Foreign Languages

La experiencia práctica en la comunicación intercultural ha demostrado extensamente que, aún habiendo hecho un uso correcto y coherente de un código lingüístico común, los interlocutores incurren con frecuencia en malinterpretaciones mutuas, ocasionadas por la transgresión involuntaria de normas socioculturales del otro, al diferir de las propias.

Cada sociedad, cada pueblo, cada grupo cultural posee normas socio-históricamente condicionadas, que rigen de manera imperceptible gran parte de su actividad verbal y extraverbal. Estas normas, junto a las tradiciones, los hábitos, las costumbres y las creencias de un pueblo, forman parte importante de su cultura, y han de ser estudiados si se pretende establecer una comunicación eficiente con sus habitantes.

Para sostener una comunicación intercultural exitosa, no basta con dominar la lengua del interlocutor y ser lingüísticamente correcto, es también determinante estudiar su cultura, para ser, además, apropiados. La estrecha interrelación existente entre lengua y cultura permea todo acto comunicativo, estén los hablantes conscientes o no de ello.

Así, el estudio de la comunicación intercultural se ha intensificado en las últimas décadas, especialmente, luego de que internet comenzara a formar parte de la cotidianidad de muchos y lograra que la factibilidad del acceso a otras culturas se multiplicara exponencialmente. También, la demanda por el estudio de lenguas extranjeras se ha acrecentado y la búsqueda de mayor eficiencia en su proceso de enseñanza, se ha convertido en objeto de múltiples investigaciones científicas a escala internacional.

El avance más significativo al respecto, a juicio de la autora, ha estado en desplazar el estudio del sistema de la lengua del centro de la enseñanza, para ubicar en su lugar al trabajo con la comunicación real, orientando el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de una competencia comunicativa, la cual incluye en su composición a la competencia sociocultural, que le permite al individuo «descubrir, comprender y adoptar las normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada», según el destacado especialista J. van Ek (1986: 35).

Dominar qué temas de conversación constituyen tabúes para un determinado grupo cultural, qué gestos pueden resultar desagradables o irrespetuosos para sus miembros, qué distancia mantienen unos de otros cuando interactúan y qué palabras o frases son demasiado formales o informales para las diferentes situaciones; es ahora, y para bien, objetivo y contenido de la enseñanza contextualiza de las lenguas.

El trabajo de varios especialistas en las últimas décadas avala totalmente esta idea, se destacan Brown (1990), Winskowski & Jackson (1991), Fairclough (1992), Hyde (1994), Tang (1999), Peck (2000), Ambadiang (2006), Guibert (2009), entre otros. Sin embargo, paradójicamente, esta no es una tendencia aceptada en todos los ámbitos de la enseñanza de las lenguas extranjeras a escala global. Algunos especialistas la desestiman, por ejemplo, Adaskou, Britten & Fahsi (1990), Alptekin (1993), alegando la influencia negativa que el estudio de una cultura foránea puede ejercer sobre el sentido de identidad cultural nacional del alumno. A menudo la cultura extranjera es apreciada como invasiva y peligrosa para la cultura autóctona. Se teme que los alumnos puedan subestimar la cultura propia en la medida en que sobrevaloren la extranjera.

Resulta obvio y encomiable a la vez, el sentimiento nacionalista que subyace tras estos criterios, el cual deviene arma muy importante contra la globalización cultural que se presagia en la actualidad como consecuencia de los avances crecientes en las tecnologías de la información y la comunicación. No hay dudas de que las culturas autóctonas de los pueblos necesitan ser apreciadas y altamente valoradas por sus nacionales y de que los profesores de Lenguas Extranjeras deben estar conscientes de esa necesidad para trabajar en pos de reforzar en sus alumnos la estimación de sus propios valores culturales como prioridad. Sin embargo, en nuestra opinión, no resulta atinado separar a la lengua extranjera de su entorno sociocultural original para tales fines. La cultura foránea llegará igualmente al alumno a través de los medios de comunicación, la interacción social directa u otras vías. Desarróllese mejor el pensamiento crítico y los valores de los alumnos; enséñeseles a analizar la información cultural que reciben, a diferenciar lo que es culturalmente valioso de lo mediocre; pero sobre todo, edúqueseles en apreciar su propia cultura y, aún así, en respetar la de los demás.

Estos aspectos adquieren una significación mayor en el contexto de la formación inicial de profesores de Lenguas Extranjeras. El hecho de formar futuros educadores que van a multiplicar lo que el profesor se sea capaz de desarrollar en ellos, revela una tarea ardua y comprometedor en este sentido.

La competencia sociocultural del profesor de Lenguas Extranjeras en formación inicial

Para definir la competencia sociocultural del profesor de Lenguas Extranjeras en formación inicial, es necesario precisar qué se concibe como competencia. La autora asume los criterios ofrecidos por Castellanos Simons y colaboradores (2005), por lo que se adopta una concepción de *competencia* como configuración psicológica de estructura compleja.

Estos autores parten de desestimar la asociación del término *competencia* con el de *capacidad*, como es común en la literatura especializada actual. Consideran que ser competente va más allá de poseer potencialidades para un desempeño eficiente en una determinada tarea, en tanto son múltiples los ejemplos que revelan potencialidades que nunca llegan a manifestarse en el desempeño por factores diversos, a menudo de naturaleza motivacional y/o personalógica. Así, no se considera competente a quien sea solo potencialmente capaz de realizar una actividad, sino a quien la realice y con resultados de calidad. «Si la capacidad es potencialidad que puede llegar o no a convertirse en realidad, la competencia es realidad manifiesta en un comportamiento concreto, en la acción» (p.13).

La competencia es, agregan Castellanos Simons y colaboradores (2005), un tipo de estructura psicológica. Dada la existencia en ella de un el evado nivel de complejidad estructural en unidad con su función reguladora de la actuación del individuo, más que como una formación psicológica (como las capacidades), la competencia debía ser entendida, como una configuración psicológica.

Por *configuración psicológica* se entiende, según González Rey (1999), como «un sistema dinámico que expresa un sentido psicológico particular y, simultáneamente, aparece como extendido y articulado con otras configuraciones que entran en otro

sistema de sentidos de la personalidad» (p.15). A diferencia de *la formación psicológica*, «la configuración tiene fronteras mucho más dinámicas y se nutre de lo que le ocurre al sujeto en el plano interactivo actual, por tanto, tiene menor estabilidad en el tiempo que la formación psicológica y mayor variabilidad ante las relaciones actuales del sujeto» (p.16).

Así, Castellanos Simons y colaboradores arriban a un concepto de competencia a tono con esta concepción:

Configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad; en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente, construido en un contexto histórico concreto. (2005: 17)

Este concepto permitió a la autora del presente artículo definir igualmente el término *competencia sociocultural del profesor en formación inicial de Lenguas Extranjeras*: como la configuración psicológica de diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad, en estrecha unidad funcional, que le permiten al profesor en formación inicial de Lenguas Extranjeras un desempeño comunicativo apropiado en las lenguas que estudia, en observancia de las costumbres, creencias, valores, hábitos y normas sociales de la comunidad cultural de su interlocutor; y, a su vez, constituye un modelo potencial al respecto, para sus futuros educandos.

Componentes de la competencia sociocultural del profesor en formación inicial de Lenguas Extranjeras

Para hacer más comprensible el concepto, competencia sociocultural del profesor en formación inicial de Lenguas Extranjeras, se realizó una definición operacional, al precisar cada uno de los componentes de su estructura, estos son:

1. Cognitivos:

a) Conocimientos:

- Acerca del contexto geo-socio-político de los pueblos donde se habla la lengua extranjera originalmente.
- Sobre las costumbres, creencias, valores, hábitos y normas sociales de los pueblos.

b) Habilidades:

- Identificar patrones culturales en el hablante nativo a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal.
- Valorar críticamente el contenido cultural foráneo para discriminar lo éticamente válido sobre la base del modelo ético de su propia sociedad.
- Adecuar la conducta verbal y extra-verbal durante la comunicación en la lengua extranjera a las normas y patrones del hablante nativo en el contexto sociocultural concreto del acto comunicativo

2. Motivacionales:

a) Motivaciones:

- Por resultar apropiado durante la comunicación.
- Por autosuperarse continuamente en torno a la cultura de los pueblos.
- Por constituir para sus futuros educandos un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua extranjera.

3. Cualidades de la personalidad:

a) Valores:

- Ser respetuoso y defensor de los valores culturales autóctonos.
- Ser respetuoso y tolerante ante la diversidad cultural.
- Ser responsable ante su propia preparación para una gestión profesional eficiente.

b) Otras cualidades:

- Ser observador.

- Ser cauteloso en la comunicación.

4. Metacognitivos:

- Identificar las potencialidades e insuficiencias personales relativas al desarrollo de la competencia sociocultural en la lengua extranjera.
- Regular conscientemente el accionar en pos de elevar este desarrollo a planos superiores.

Los *componentes cognitivos* incluyen no solo la base de conocimientos conceptuales del estudiante, sino también el llamado conocimiento procedimental, el saber hacer orientado hacia un fin consciente. Se considera que la referida competencia presupone para el profesor de una lengua extranjera, en su dimensión cognitiva, poseer conocimientos acerca del contexto geo-socio-político de los pueblos donde se habla esa lengua originalmente, así como de las principales costumbres, valores, hábitos, creencias y normas sociales de los hablantes nativos. Sin embargo, atendiendo a la amplia diversidad cultural que existe entre los hablantes, difícilmente reflejada en algún programa de estudio, también presupone poseer habilidades para continuar aprendiendo de manera continua e independiente fuera del contexto escolar, de manera que el aprendizaje cultural se establezca como forma de autosuperación permanente.

La habilidad recomendada a tales efectos es la de identificar patrones culturales en el hablante nativo, a partir de la observación intencionada de su conducta verbal y extra-verbal. No obstante, ello no significa aceptar acríticamente todos los patrones que la cultura foránea promueve de manera explícita o implícita, por cuanto se quedaría expuesto a la influencia nociva de valores incompatibles con los de su sociedad de origen. En consecuencia, el profesor de una lengua extranjera debe saber valorar críticamente la información cultural que recibe, a la luz de los valores que se promueven en su propia sociedad.

Otra habilidad necesaria, y la que más identifica a la competencia sociocultural en general, es la de adecuar la conducta verbal y extra-verbal a las normas y patrones socialmente deseados para el contexto socio-cultural concreto del acto comunicativo, siempre que sean valorados estos patrones y normas como éticamente válidos.

La *metacognición* es entendida como (18) (poner autor, año, pág):

El complejo grupo de procesos que interviene en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje, y que garantizará su expresión como actividad consciente y regulada en mayor o en menor medida, de acuerdo a su grado de desarrollo.

La metacognición implica tanto el conocimiento sobre la propia cognición como la regulación consciente de la actividad cognoscitiva con la reflexión como mecanismo esencial. En el caso de la competencia sociocultural del profesor en formación, la dimensión metacognitiva ha de comprender, por tanto, la identificación de las potencialidades e insuficiencias personales relativas al desarrollo de la competencia sociocultural, así como la propia regulación consciente del accionar en pos de elevar este desarrollo a planos superiores.

Para el análisis de los *componentes motivacionales* se partió del concepto de motivación ofrecido por el Dr. C Diego González Serra, quien se refiere a esta como «el conjunto concatenado de procesos psíquicos que van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre y, en consecuencia, regulan la dirección y la intensidad o activación del comportamiento, manifestándose como actividad motivada» (1995:19). A los efectos de la competencia sociocultural con fines didácticos serían imprescindibles para inducir un desempeño eficiente al respecto, tanto la motivación por resultar apropiado durante la comunicación, como la motivación por resultar eficiente en la dirección del desarrollo de la competencia sociocultural de los educandos. (Se debe precisar esa idea)

En el *componente cualidades de la personalidad*, se consideran vitales dentro de la competencia sociocultural con fines didácticos el respeto y la tolerancia ante la diversidad cultural, el orgullo por la cultura nacional y la responsabilidad profesional. El respeto y la tolerancia son contenidos esenciales del aprender a convivir, constituyen la base axiológica de una comunicación verdaderamente tributaria a la armonía y la paz. El aprecio por la cultura nacional deviene también necesario; en tanto el estudio de otras culturas, a la vez que amplía el horizonte cultural, puede colateralmente socavar la valoración que se tiene de la cultura propia. Finalmente, la responsabilidad

profesional es vital para sustentar un accionar que conduzca al perfeccionamiento constante del proceso de desarrollo de la competencia sociocultural de los educandos.

Otras cualidades importantes son las de ser un buen observador y ser cauteloso en la comunicación. La primera cualidad es significativa para la competencia sociocultural porque, sin dudas, ayuda a compensar carencias en el orden cognitivo. Si no se conocen las costumbres del interlocutor; observar sus reacciones y su comportamiento general, puede ayudar a tener nociones sobre qué lo hace sentir incómodo, molesto o satisfecho y feliz, lo que se tendría en cuenta para futuras interacciones. Igualmente, se recomienda ser cauteloso en la comunicación, actuar con mesura permite pensar qué decimos y cómo lo decimos, recordar qué gestos y temas de conversación se deben evitar, de esta forma se reduce la posibilidad de resultar inapropiado.

Modelo didáctico para el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural del profesor en formación inicial de Lenguas Extranjeras

Sobre la base teórica planteada se diseñó un modelo didáctico para el proceso de desarrollo de la competencia sociocultural del profesor en formación inicial de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) Félix Varela. Se concibió desde la formación académica, específicamente, desde la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI), pero en su esencia es generalizable a las disciplinas relativas a la enseñanza de otras lenguas.

La disciplina PILI se extiende actualmente a lo largo de los cinco años de la formación académica inicial, es la disciplina de mayor presencia en el currículo y abarca aproximadamente el 40% del fondo de tiempo total de este.

Desde finales de la década de 1980, el programa de esta disciplina fue rediseñado en función de adecuarse a los preceptos teóricos del Enfoque Comunicativo, manteniendo elementos básicos del Método Práctico-Consciente de base cognitivista. Desde entonces, el objetivo central de la disciplina ha estado enmarcado en desarrollar en el profesor en formación inicial un nivel avanzado de competencia comunicativa en la lengua inglesa. Sin embargo, un estudio realizado por la autora en la propia UCP, apoyado en métodos como el análisis documental, la observación, la encuesta a

profesores y a estudiantes y la prueba pedagógica; reveló que el tratamiento que se le da en la disciplina a la competencia sociocultural (componente esencial de la competencia comunicativa) es insuficiente. De ahí la motivación de diseñar el modelo desde esta disciplina.

El modelo en sí propone la integración de contenidos de la cultura anglófona al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina PILI, en forma de secciones socioculturales. Las secciones, localizadas al final de cada unidad de estudio, mantienen una relativa independencia con respecto a la temática abordada en esta, aunque en correspondencia con el grado de desarrollo comunicativo que se exige en ella; y mantienen una continuidad en sí mismas en torno a un hilo conductor: la cultura de los pueblos de habla inglesa.

Se sugiere nombrar la sección *Cultural Panorama of the English-Speaking Countries* y tomar un país representativo por cada región geográfica. De cada uno se sugiere abordar la nación y sus símbolos, su geografía, sus estructuras social, política y económica, así como sus costumbres y normas sociales en secciones continuas. Conocidas las carencias de fuentes bibliográficas disponibles en la referida universidad para desarrollar estos contenidos, la autora diseñó un folleto con materiales que contienen información sobre los siguientes países: Reino Unido, Canadá, Barbados, India, Nigeria y Australia, en representación de los países de habla inglesa de Europa, Norte América, el Caribe, Asia, África y Oceanía, respectivamente. No se incluyó Estados Unidos de América por ser la cultura de su pueblo la más difundida de toda la comunidad anglófona a nivel internacional a través de los medios de difusión y, por tanto, la más conocida para los alumnos.

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

En sentido general, el modelo se sustenta esencialmente en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador presentado por Doris Castellanos y sus colaboradores en múltiples publicaciones.

Los *métodos y técnicas* que propone el modelo coinciden con los establecidos en los documentos normativos para la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa, como un modo de armonizar dentro de ella, garantizando la participación activa de los docentes en formación inicial en la búsqueda del conocimiento, propiciando el trabajo grupal y en parejas en armonía con el individual, enseñando a aprender mediante el uso de estrategias cognitivas, potenciando el desarrollo del autoconocimiento y la autoevaluación en aras de la autorregulación, y facilitando la integración de las habilidades relativas a la expresión oral y escrita con las de la comprensión auditiva y lectora. Todo ello se presenta en el modelo a la luz, en primer lugar, de un enfoque profesional pedagógico que direcciona el proceso hacia la preparación del docente en formación inicial de Lenguas Extranjeras para el cumplimiento eficiente de sus futuras funciones y tareas profesionales. En segundo lugar, a la luz del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras o enseñanza comunicativa de la lengua, enfoque asumido en la disciplina PILI como referente metodológico esencial.

Con respecto a los *medios*, en el modelo se presenta su relación de dependencia respecto a los contenidos (expresando su esencia), mediatizada por los métodos y en relación directa con las formas de organización y la evaluación. El modelo propone medios que propician el establecimiento de relaciones significativas con el contenido sociocultural abordado, que estimulan la motivación de los docentes en formación inicial por aprender y que sean portadores de valores sobre la base del potencial educativo del contenido.

Teniendo en cuenta estos criterios de selección, se sugiere el empleo de filmes, documentales, canciones, poemas, imágenes y fotos que reflejen de manera auténtica la cotidianidad del hablante nativo o algún rasgo distintivo de su cultura; también el uso de mapas actualizados para la ubicación espacial del pueblo cuya cultura se aborda; y, finalmente, el empleo de textos (escritos u orales) con información cultural relevante y actualizada e idónea para facilitar el tratamiento del contenido deseado.

Los textos empleados son auténticos (conservan el formato de la fuente original) o adaptados para ajustarse a criterios de asequibilidad (con relación al nivel de los estudiantes) y/o de extensión porque es recomendable su relativa brevedad (no más de tres párrafos).

En el modelo se propone la utilización de las formas de organización de la enseñanza propias de la disciplina PILI, se atiende a las particularidades de la presentación del nuevo contenido, su práctica controlada y su práctica libre. Esto permite un enfoque más integral del aprendizaje, al poder diseñar un sistema de tareas que abarca una gama amplia de actividades.

El *profesor*, componente personal del proceso, constituye un subsistema del modelo que interactúa con todos los demás. Su papel radica en actuar como director del proceso para propiciar el tránsito gradual del docente en formación inicial desde niveles inferiores hacia niveles superiores de competencia sociocultural en la lengua inglesa; actuar como moderador y facilitador, pero también como tutor, experto y supervisor; propiciar la participación de todos los miembros del grupo, utilizar un enfoque profesional pedagógico, motivar a los docentes en formación inicial hacia la búsqueda investigativa en torno a la cultura de los pueblos anglófonos, crear en ellos la necesidad de autosuperarse continuamente, para resultar apropiados durante la comunicación y para constituir un modelo de desempeño comunicativo apropiado en la lengua inglesa ante sus futuros alumnos. También el profesor debe adiestrar a los docentes en formación inicial en el análisis crítico de la información cultural que reciben y en el saber aprender; así como educarlos en el respeto por la diversidad cultural y en el amor por la cultura autóctona, de la cual debe ser promotor y defensor.

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

El profesor no debe asumir que ha de convertirse en conocedor absoluto de la cultura de todos los pueblos anglófonos, por cuanto no es hablante nativo de la lengua inglesa,

antropólogo ni sociólogo profesional. Tampoco debe pretender integrar a los programas la totalidad de la información cultural que logre compilar, ni ambicionar que sus alumnos lleguen a apropiarse de ella en su totalidad. Debe saber seleccionar lo esencial.

El *docente en formación inicial*, también componente personal del proceso que interactúa con todos los demás, su papel se resume en ser y sentirse protagonista del proceso; desplegar una actividad intelectual productiva y creadora en todos los momentos del proceso; disfrutar indagando y aprendiendo; ser parte activa de los procesos de comunicación y cooperación que tienen lugar en el grupo y valorar el aprendizaje como fuente de crecimiento personal.

Al igual que el profesor, los docentes en formación inicial no han de asumir que deben dominar todos los aspectos de la cultura de los pueblos anglófonos. En su lugar han de proponerse desarrollar estrategias cognitivas que le permitan autosuperarse de manera continua.

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

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

La implementación de este modelo en la práctica para constatar su efectividad, se desarrolló a través de un pre-experimento pedagógico con un grupo de estudiantes de

2do año de la carrera de Lenguas Extranjeras de la UCP Félix Varela durante el curso escolar 2009-2010 y los resultados de la comparación entre la constatación inicial y final (pre-test y post-test) fueron significativamente positivos, especialmente porque el nivel inicial de competencia sociocultural que reportaron los alumnos (profesores en formación inicial) fue considerablemente bajo. Sin embargo, los resultados más importantes no fueron los reportados por el procesamiento matemático y estadístico, sino la valoración cualitativa del impacto que tuvo la aplicación del modelo en el grupo de alumnos.

La aceptación fue inmediata, evidencia palpable de que los estudiantes valoran la importancia del conocimiento sociocultural. Se implicaron activamente en la investigación, en el desarrollo de proyectos, participaron en clases, manifestaron abiertamente en discusiones grupales su satisfacción con los nuevos contenidos y la apreciación de que los materiales empleados son mucho más significativos porque aprenden sobre la cultura de pueblos anglófonos a la vez que desarrollan las cuatro macro-habilidades comunicativas básicas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras ha de reflejar la intrínseca relación existente entre lengua y cultura, toda vez que esta relación es relevante para todo proceso de comunicación, y el medio fundamental para este es, precisamente, la lengua como sistema.

El modelo didáctico propuesto refleja esta relación integrando el estudio de aspectos socioculturales de los pueblos de habla inglesa a la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa para contribuir al desarrollo de la competencia sociocultural del profesor en formación inicial de Lenguas Extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

Adaskou, K.; Britten, D. & Fahsi, B. (1990). Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco. *ELTJournal*. 30 (2), pp.

Alptekin, C. (1993). Target-language Culture in EFL Materials. *ELTJournal*. 47 (2). pp

- AMBADIANG OMENGELE, T. y GARCÍA PAREJO I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 18 (2), pp.
- Brown, G. (1990). Cultural Values: the Interpretation of Discourse. *ELTJournal*. 44(1), pp.
- Castellanos Simons, B. et al. (2005): *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. et al. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fairclough, N. (1992): *Critical Language Awareness*. New York: Longman.
- González Rey, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Serra, D. (1995): *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guibert Infante, A. et al. (2009). Tratamiento al aspecto socio-cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras como vía para el desarrollo de habilidades investigativas en Inglés I mediante el empleo de los TICS. Extraído 10 de julio de 2011, de <http://www.ilustrados.com/tema/9201/Tratamiento-aspecto-socio-cultural-ensenanza-lenguas.html>
- Hyde, M. (1994): The Teaching of English in Morocco: the Place of Culture. *ELTJournal*. 48 (4), pp.
- Peck, D. (2000): *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale, New Haven Teachers Institute.
- Tang, R. (1999): The Place of 'Culture' in the Foreign Language Classroom: A Reflection. *TESL Journal*. 5(8), pp.

Van Ek, J. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. Estrasburgo. Council of Europe

Winskowskil, & Jackson, .(1991). Evaluation of Culture Components in ESL Programs, en Pennington M. C. (Ed.) *Building Better English Language programs: Perspectives on evaluation in ESL*. Washington, D.C.: USA