

INCIDENCIA DE LA DIDÁCTICA GENERAL EN EL PROCESO DOCENTE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN CUBA

INCIDENCE OF GENERAL DIDACTICS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING-
LEARNING IN CUBA

L'INCIDENCE DE LA DIDACTIQUE GÉNÉRALE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À CUBA

Carlos Martínez Linares

*Dr.C. Especialidad: Educación Superior
Vicedecano de Investigación y
Postgrados
Universidad de Ciencias Pedagógicas
Enrique José Varona, La Habana,
Cuba*

*Mailing address: Calle 15 # 904
entre 6 y 8. Apto. 8. Vedado, La
Habana, Cuba*

*E-mail: carlosml@ucpejv.rimed.
cu, carlos27mtz@gmail.com,
carlos60mtz@gmail.com*

RESUMEN

Motiva la escritura del presente artículo la preocupación por demostrar, a estudiantes y colegas de la especialidad pedagógica de lenguas extranjeras, la importancia de los principios de la didáctica general que, a juicio del autor, resultan claves para el cumplimiento de los objetivos que con relación al proceso docente del inglés como lengua extranjera se establecen en los documentos rectores emitidos por el Ministerio de Educación de Cuba. Se busca explicar la implementación contextualizada de dichos principios, bajo una concepción verdaderamente científica e integradora.

Palabras clave: didáctica general, enseñanza de las lenguas extranjeras, principios didácticos, competencia comunicativa

ABSTRACT

The main goal in this article is to demonstrate students and colleagues of the pedagogical specialty in foreign languages, the need to consider the contributions of general didactics, which according to the author, are key elements for the fulfillment of teaching-learning objectives as stated in the official documents by the Ministry of Education of Cuba. The aim is to explain how these principles were implemented in accordance to the context under a scientific and integrated vision.

Keywords: didactics, instructional process of foreign languages, didactic principles, communicative competence

RÉSUMÉ

L'importance des principes de la didactique générale essentiels, selon l'auteur pour atteindre les objectifs du processus d'enseignement de l'anglais langue étrangère et qui ont été établis par les documents officiels du Ministère de l'Éducation cubain, est objet d'inquiétude. Cet article tente d'interpeller les

71

Received: 2015-08-27 / Accepted: 2016-05-02
DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n01a05

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 22, ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2017), pp. 71-86, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

étudiants et les professeurs spécialistes en pédagogie de langues étrangères et de leur expliquer, selon une conception scientifique et intégrée, la mise en œuvre contextualisée de ces principes.

Mots-clés : didactique générale, enseignement de langues étrangères, principes didactiques, compétence communicative

Introducción

Resulta acertado plantear que el objeto de estudio de cualquiera de las ciencias habrá de caracterizarse por un alto nivel de autenticidad, lo que se explica en la no coincidencia de aquel con el de ninguna otra ciencia. Sin embargo, el hecho de ostentar un objeto de estudio único, en modo alguno expresa sentido de exclusividad. La complejidad siempre creciente de las realidades con las que se interactúa conduce al planteamiento de profundas alternativas con carácter interdisciplinar para la solución de problemas que en el plano social se presentan.

Consecuentemente con lo anterior, se plantea que el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera constituye un asunto complejo que precisa de la asunción de los aportes de otras áreas afines, como la pedagogía, la lingüística, la psicología, la didáctica general, los que, interpretados según las leyes y los principios específicos del proceso docente de las lenguas extranjeras, habrán de aportar a la solución de problemas relativos a la comunicación en idioma extranjero. ¿Cuál es la contribución de cada una de estas ciencias a la enseñanza y el aprendizaje comunicativo de la lengua extranjera?

La pedagogía tiene como objeto de estudio el proceso de la formación de la personalidad del estudiante, de acuerdo con las especificidades del contexto histórico-social circundante; con relación a ello, plantea el cumplimiento de leyes pedagógicas.

Para Rosental y Ludin (1973), la *ley* expresa una conexión interna esencial y estable de los fenómenos, que determina su desarrollo necesario y regular de los mismos. De acuerdo con Páez (2012), las leyes se caracterizan por su carácter objetivo, universal y determinante, y a pesar de constituir relaciones estables entre los fenómenos y procesos, su conceptualización se ajusta al contexto. De esta manera, según los supuestos teóricos de Álvarez (1995), se establecen dos leyes generales pedagógicas para la práctica educativa cubana: la relación escuela-sociedad, y la educación a través

de la instrucción. En ambas se expresa la conexión interna, esencial y estable entre los componentes del proceso educativo. En la primera ley se concreta el vínculo entre los componentes problema-objeto-objetivo (P-O-O), mientras que en la segunda se define la relación objetivo-contenido-método (O-C-M).

Atendiendo a las implicaciones de la pedagogía en el campo de la didáctica, se puede afirmar que es posible la contextualización de las leyes pedagógicas para la dirección de un proceso docente, organizado y estructurado de manera sistémica y profesional por la institución escolar. En su carácter legal y en tanto fundamentos esenciales para la organización y la dirección efectiva de dicho proceso, se asumen, además, con carácter obligatorio, a partir de su rol como base orientadora para la actividad docente.¹

Por su parte, los estudios lingüísticos aportan también al proceso docente de las lenguas extranjeras. La *lingüística* es la ciencia que estudia la naturaleza de la lengua, así como las leyes que la rigen y sus funciones para la realización del acto de la comunicación. Según Cancio (2009, p. 32), la lingüística estudia la lengua, su estructura y sus relaciones con el pensamiento y la sociedad. Al respecto, Acosta y Alfonso (2011, p. 1) sostienen que la comunicación es la razón del ser del lenguaje y desde lo metodológico constituye el objetivo rector del proceso docente de las lenguas extranjeras y de la lengua materna. Desde tal posición, asumir la lingüística como fundamento del proceso docente de las lenguas extranjeras indica que la significatividad de lo que desde el punto de vista lingüístico se enseña y aprenda, se expresa en el uso de la forma estructural de la lengua a favor del acto de la comunicación.

A partir de la relación que se establece entre la didáctica comunicativa de las lenguas extranjeras y la lingüística se asume como aporte de esta

1 Más adelante abordamos con un mayor nivel de especificidad y claridad la asunción de las leyes pedagógicas en el plano de la didáctica de las lenguas extranjeras.

última la concepción de la *lingüística de texto*, en la que, a criterio de Acosta y Alfonso (2011, p. 14), el proceso de comprensión, análisis y la construcción de textos se concibe como una unidad comunicativa. Al respecto, Romeu sostiene lo siguiente:

Los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de lengua y la literatura en la actualidad vienen dados por las concepciones de la lingüística del texto y el enfoque comunicativo, que centran su atención en el estudio de la lengua como medio esencial de comunicación social humana y ponen énfasis en la caracterización del habla en las diferentes situaciones comunicativas en las que el hombre hace uso de ella (citada en Milián, 2006, p. 86).

Milián (2006, p. 21) reafirma que el enfoque comunicativo se sustenta en la lingüística del texto, y sobre esa base, la comprensión del lenguaje se aborda desde tres perspectivas:

- La semántica (significado): relación signo-pensamiento-realidad.
- La sintaxis (organización): relación signo-signo.
- La pragmática (uso): la relación hombre-signo y signo-hombre, lo que incluye el contexto.

Para Milián resulta pertinente, además, asumir una posición pragmalingüística, expresada en la relación que se establece entre el lenguaje y el contexto, perspectiva desde la cual se asume el enfoque comunicativo como la orientación metodológica del proceso docente de las lenguas extranjeras.

Por otro lado, la psicología, en su carácter de ciencia, se encarga del estudio del proceso de desarrollo de la personalidad humana a través de la actividad, y se relaciona, también, con los procesos del desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Sobre este asunto, Antich (1986, p. 25) comenta que, desde el siglo XIX, la psicología ha indagado en la explicación de los procesos que operan en el desarrollo del lenguaje en el individuo, asunto de interés para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Aporte de la psicología para el proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba lo constituye la teoría de la actividad verbal, la que, a criterio de Acosta y Alfonso (2011, p. 29), se estructura sobre la base de la teoría general de la actividad propuesta por Alekséi Leontiev, psicólogo de origen soviético. La *teoría de la actividad verbal* consiste en considerar al habla como una actividad, que se compone de cuatro aspectos: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión de lectura. Así, la *actividad verbal* se concibe como el proceso por el cual el individuo utiliza el lenguaje como medio para la comunicación según su entorno histórico-cultural. Zimniaya (citada en Milián, 2006, p. 22) concuerda con el planteamiento anterior, al declarar que una organización de la actividad verbal de forma adecuada a las diferentes situaciones de la comunicación, en sus actividades receptoras y productivas, en correspondencia con cada situación concreta, es condición esencial para el proceso de la comunicación.

Otra ciencia que guarda estrecha relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera es la didáctica general, en la que el proceso docente constituye el objeto de estudio. Según Álvarez (1995, p.14), la didáctica se orienta hacia la solución de la problemática que se le plantea a la escuela: la preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente.

Retomando lo planteado anteriormente, las leyes pedagógicas aplicadas al trabajo docente se expresan en términos de leyes de la didáctica; según Álvarez (1995, p. 18), son las mismas para ambos procesos.

Las leyes de la didáctica general tienen su expresión en el proceso docente de las lenguas extranjeras y su asunción habrá de evidenciarse en un desarrollo de la *competencia comunicativa* para un uso correcto de la lengua que se estudia y del discurso en situaciones comunicativas de la vida real (relación escuela-sociedad), pero también en un uso apropiado de acuerdo con las normas

conductuales inherentes al contexto sociocultural donde se entabla el acto de la comunicación (educación a través de la instrucción).

Todo lo anterior rige la dirección del proceso docente de la lengua extranjera bajo un enfoque holístico que se concreta en las relaciones P-O-O y O-C-M. Esta concepción integral del proceso garantiza la efectividad en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, de acuerdo con una necesidad de tipo social y también personal, y derivada de la cual se declaran objetivos que, con carácter rector, habrán de determinar el estado del resto de los componentes y el vínculo dialéctico que entre ellos se establece. Tal declaración sirve de fundamento para concebir a las leyes de la didáctica como categorías esenciales del proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba, las que, asumidas como base orientadora de obligatorio cumplimiento a partir de las particularidades del mismo, habrán de garantizar la pertinencia real de la labor del profesor de idiomas.

Los principios de la didáctica general, al igual que las leyes anteriormente explicadas, forman parte también del sistema categorial del proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba. Ellos son las pautas generales que indican cómo realizar la dirección del proceso docente a partir de influencias circunstanciales y específicas de tipo político, social y educativo general, que determinan la esencia y el propósito de cada una de las actividades que en el ámbito de la docencia se desarrollan. Como se puede apreciar, a diferencia de las leyes, los principios didácticos tienen un carácter menos rígido, al poderse adecuar a las particularidades del proceso docente y a las condiciones de carácter temporal espacial en las que este se realiza.

Precisamente, el objetivo de este artículo es fundamentar la implementación de los principios de la didáctica general en el proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba. Para su desarrollo se hizo un análisis documental que incluyó una gama de referencias relevantes al tema. En tal sentido,

se revisaron escritos editados en etapas anteriores que, dada su significatividad actual, se consideran fuentes clásicas de obligada referencia. De igual manera, se estudiaron aportes contemporáneos foráneos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, a partir de su contextualización en el proceso docente que se desarrolla en Cuba. La consideración de la producción científica de los profesores cubanos de lenguas extranjeras y la consulta a especialistas coadyuvaron a la sustentación de los criterios expresados.

Marco teórico

La escuela como fenómeno social, así como los procesos docentes que en ella se desarrollan, no escapan al cumplimiento de leyes que se asumen en calidad de *principios didácticos*, según las circunstancias y las exigencias del contexto histórico y social. Según Klimberg, “los principios didácticos son aspectos generales de la estructuración del contenido organizativo-metódico de la enseñanza, los que se originan de los objetivos y de las leyes que los rigen objetivamente” (1972, p. 243).

Disímiles son las formas en las que se enuncian los principios didácticos (Danilov y Skatkin, 1980; Klein, 1959; Labarrère y Valdivia, 1988; Savin, 1976; Tomaschewsky, 1966; Ushinski, 1957 y otros), como diferentes son también las explicaciones e instrumentaciones que en torno a ellos se establecen. A pesar de tal diversidad de formas, existe consenso al expresar que los principios de la didáctica general fundan las regularidades generales y esenciales que rigen la dirección científica de cualquiera de los procesos docentes.

En Cuba, al asumirse como fundamento para la educación el enfoque histórico-cultural, se consideran los principios didácticos generales propuestos por Labarrère y Valdivia (1988), por cuanto con su implementación se garantiza un desarrollo cultural integral de la personalidad del estudiante, en el que, trascendiéndose los límites de la individualidad, se contribuye, a través de la actividad cooperativa, al mejoramiento continuo de la vida personal y

también social. En ese sentido, tal sistema de principios didácticos resulta compatible con un tipo de educación que se erige bajo la perspectiva histórico-cultural, en tanto ayuda a estructurar el proceso docente hacia el desarrollo gradual de la capacidad cognitiva del estudiante como resultado de su participación consciente y responsable y colaborativa en las diferentes fases de la práctica, para potenciar un desarrollo integral que permita participar de forma consciente, eficiente y equilibrada en la transformación del objeto de estudio, concebido luego como objeto de trabajo en condiciones de la vida real.

Los principios didácticos en cuestión son los siguientes: 1) principio del carácter educativo de la enseñanza; 2) principio del carácter científico de la enseñanza; 3) principio de la asequibilidad; 4) principio de la sistematización de la enseñanza; 5) principio de la relación de la teoría con la práctica; 6) principio del carácter consciente y activo del alumno bajo la guía del profesor; 7) principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos; 8) principio de la atención a las diferencias individuales, y 9) principio del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto. Previa a la explicación de cada principio, se considera trascendente enfatizar el carácter socio-histórico concreto que prevalece en ellos, lo cual se explica en el hecho de que su implementación obedece a los acontecimientos del marco vivencial en el que se emplaza el proceso docente.

Cabe destacar, a su vez, que los principios didácticos tienen un carácter de sistema, a partir de la relación que entre ellos se establece, donde el estado de uno incide en el cumplimiento de los demás. Por último, resulta imprescindible referir a su carácter general, en la medida en que influyen en la organización, la selección y el funcionamiento óptimo de los componentes de cualquiera de los procesos docentes. Todo ello aporta a la ejecución de las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora, condición esencial para contribuir, a través de la instrucción, a la formación para la vida de los estudiantes.

A continuación se ofrece una explicación de cada uno de los principios didácticos, así como de la posición que en torno a ellos se asume, de acuerdo con las particularidades del proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba.

Principio del carácter educativo de la enseñanza

La educación es sin duda un fenómeno social y se establece para crear las condiciones idóneas que permitan la transmisión del acervo cultural humano, así como su interpretación de acuerdo con los acontecimientos y problemas relativos al marco existencial. Se reafirma tal idea al plantearse que el objetivo educativo solo se alcanza cuando el individuo es capaz de aplicar lo aprendido en situaciones reales de la vida, cuando logra redimensionar sus saberes, autotransformarse como resultado de su participación activa y consciente en el proceso de transformación de su propia realidad. Sobre esa base se enuncia el carácter educativo de la enseñanza. Según Klimberg (1972), el principio del carácter educativo de la enseñanza se considera básico a partir de las siguientes razones:

1. Expresa con exactitud la esencia de la enseñanza y fija de manera inequívoca la orientación educativa del proceso docente.
2. Determina la tendencia pedagógica del resto de los principios didácticos.

El principio del carácter educativo de la enseñanza, contextualizado a las circunstancias por las que se ejecuta el proceso docente de las lenguas extranjeras, exige de una labor para la enseñanza que no solo se circunscribe al desarrollo de habilidades lingüísticas de carácter pragmático (uso funcional de los recursos lingüísticos), sino también a un desarrollo axiológico, expresado en un uso adecuado de la lengua extranjera, de acuerdo con los acontecimientos de tipo social y cultural en los que se efectúa la comunicación. Todo ello implica una educación con un enfoque intercultural que, concebida según el proceso docente de las lenguas extranjeras, se realice con la intención educativa de

lograr en el estudiante modos de actuación enmarcados en el amor hacia la identidad cultural, pero también en el respeto a la multiplicidad de formas en la que se manifiesta la cultura de los pueblos, cuya lengua constituye objeto de estudio. En la actualidad, la educación intercultural se expresa en la expresión “Aprender a vivir juntos”, uno de los cuatro pilares² definidos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI (Unesco) (2006).

Principio de la científicidad

Resulta indefectible afirmar que la complejidad de la realidad objetiva en que vivimos repercute en un conjunto de esferas de la vida sociopolítica, económica y muy en particular en la esfera educativa, encargada esta última de garantizar la realización de procesos docentes pertinentes con el encargo social referido a la educación y derivado de este con las políticas que con relación a dicho encargo se legislan. En tal sentido, el principio de la científicidad se orienta hacia la realización de un proceso docente de carácter científico,³ donde, considerándose los avances de la ciencia en general y los resultados de la investigación educacional, se garantice el cumplimiento de las políticas educativas que se decretan.

El carácter científico del proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba se explica en la adecuación constante de su concepción curricular (programas de estudio), como también de la dirección del proceso docente, de acuerdo con la lógica de la ciencia moderna, la que presupone una pertinente selección y actualización del contenido que se enseña, así como la asunción de enfoques y métodos contemporáneos para una enseñanza y aprendizaje que garanticen un desarrollo, en el

individuo, que le posibilite interactuar de manera consciente y racional con el proceso de la comunicación en lengua extranjera.

Para el perfeccionamiento del proceso docente de las lenguas extranjeras de acuerdo con lo anteriormente expresado, surge la necesidad de asumir, de manera contextualizada, los aportes teórico-prácticos de diversas áreas del conocimiento, como la filosofía, la lingüística, la psicología, la pedagogía, entre otras, lo que conforma otra de las manifestaciones del principio de la científicidad en el marco del proceso docente de las lenguas extranjeras. En este vínculo interdisciplinar, la filosofía dialéctico-materialista constituye el fundamento científico-metodológico esencial del proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba y por ello, una orientación histórico-cultural que rige la implementación de los métodos para la enseñanza y el aprendizaje.

En Cuba, durante los años setenta y ochenta, para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se asumió el método consciente-práctico, propuesto por el psicólogo soviético B.V. Belyaev, que, a criterio de Corona (1988), resulta significativo en cuanto “promueve la apropiación reflexiva y gradual de la lengua extranjera (formación de hábitos y habilidades) y de su formación sociocultural, enfatiza en la actividad práctica, y atiende al nexo con la lengua y la cultura materna” (p. 57).

En la década de los setenta surgió una nueva propuesta metodológica que se denominó *enfoque comunicativo*. Esta nueva tendencia apareció como contrapartida a las concepciones tradicionales de la gramática-traducción y el audiolingualismo (Milián, 2006). Como complemento a tal aserto, señala Hernández Reinoso (2005) que, a diferencia de las concepciones anteriores, esta nueva alternativa “entiende el aprendizaje de lenguas extranjeras como un proceso donde lo más sustancial no es el aprendizaje del contenido de la lengua, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad” (p. 8).

2 Los pilares son: 1) aprender a conocer; 2) aprender a hacer; 3) aprender a vivir juntos; 4) aprender a ser.

3 Propiedad inherente a toda propuesta educativa que, con identificación propia de su sistema categorial y de leyes, considerando además los aportes de otras áreas afines, aborda la formación del hombre para la vida por medio de la instrucción, según las exigencias reales de un determinado contexto histórico-social.

Por su parte, Van Ek (citado en Acosta, 1996, p. 36) plantea cinco principios básicos del enfoque comunicativo:

- Estar consciente de lo que se hace.
- El todo es más importante que la simple suma de las partes.
- El proceso es tan importante como las formas.
- Se aprende haciendo.
- Los errores no siempre son errores.

En resumen, la consideración de estos principios significa la implementación de un proceso docente de las lenguas extranjeras, donde la actividad comunicativa del estudiante se establece en términos de interacción e intercambio consciente de significados (de interés para los participantes en el proceso de la comunicación), según el contexto comunicativo sociocultural. En tal sentido, se orienta hacia el logro de una competencia comunicativa que, según Richards y Rodgers (1999, p. 69), fue ideada por Dell Hymes para contrastar la visión comunicativa del lenguaje y la teoría de competencia de Noam Chomsky. Comentan estos autores, además, que Hymes calificó de estéril el enfoque de la teoría lingüística de Chomsky al limitarse a la producción de estructuras gramaticales a través del lenguaje. Para Hymes, la competencia comunicativa se determina en el conocimiento de la lengua y su uso, a partir de las circunstancias contextuales en las que se realiza el proceso de la comunicación.

Concuerda Savignon con tal confirmación, al definir la *competencia comunicativa* como:

La eficiencia funcional en el uso del lenguaje; la expresión, interpretación y negociación de significado, que involucra la interacción de dos o más personas que pertenecen a la misma o a diferentes comunidades lingüísticas, o entre una persona y un texto oral o escrito (citado en Milián, 2006, p. 22).

Según Góngora (2014a), a la luz del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras, la concepción del método consciente-práctico fue redimensionada en Cuba gracias a los estudios realizados por Corona, como resultado de lo cual

apareció una nueva variante: el *método consciente-práctico con enfoque comunicativo*. De acuerdo con Milián (2006), en la caracterización de la asignatura Inglés para el nivel de la secundaria básica cubana, realizada en los años noventa, se hizo explícito que el enfoque metodológico es el comunicativo, declarándose, además, la integración de los principios básicos del método práctico consciente para la sistematización de los contenidos. Tal concepción metodológica se caracteriza por lo siguiente:

- Acentúa la utilización de procedimientos para solucionar problemas.
- Enfatiza la consideración del contexto en que interactúa el estudiante (social, de aprendizaje en la clase, medio cultural de la lengua extranjera y su relación con el contexto cultural de la lengua materna).
- Considera el desarrollo de las microhabilidades como objetivos inmediatos que se deben lograr.

Como evolución del enfoque comunicativo, surge en los años noventa una nueva propuesta para la enseñanza de lenguas extranjeras conocida como *enfoque por tareas*. Muchos autores, como Prabhu (1987), Nunan (1989), Crookes (1991), Willis y Willis (2009) han fundamentado con vehemencia este nuevo tipo de enseñanza, que pretende lograr un desarrollo de la competencia comunicativa mediante tareas que se centran en el uso de la lengua como medio de comunicación, y no como estructuras puramente lingüísticas. En consecuencia, Nunan define este tipo de enseñanza como “aquella que fundamentalmente involucra a los estudiantes en la negociación, interpretación y la expresión del significado, sin la necesidad de enfocarse en los elementos formales de la lengua” (citado por Kumaravadivelu, 2006, p. 59).

Widdowson argumenta que “un enfoque puro para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, no hace justicia al asunto complejo de la comunicación” (citado por Celce, Dörnyei y Thurrell, 1997). Tal idea se expresa en la práctica docente de las lenguas extranjeras en Cuba, donde se asume una actitud

con carácter de avance ascensional, expresada en la conservación de propuestas anteriores aún significativas y la consideración de nuevos supuestos didácticos (nacionales y extranjeros) que responden a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en condiciones de contemporaneidad. Sobre esa base, los profesores cubanos de lengua extranjera trabajan en la implementación de una nueva variante: el *método consciente-práctico con enfoque comunicativo basado en tareas*. Arroyo sostiene que este enfoque

[...] refleja el carácter activo del aprendizaje tanto en la adquisición de conocimientos como de habilidades, prestando atención a la precisión de la fluidez enmarcada en situaciones reales de comunicación signadas por el uso de funciones comunicativas (citada en Cabrera, 2004, p. 83).

Como complemento a tal planteamiento, Cabrera (2004) se refiere a la posición teórica de Breen, quien sostiene que “para este enfoque la célula principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera lo constituye la tarea al considerarla una acción estructurada que posee un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado” (Breen, 1987). En síntesis, Cabrera (como se citó en Góngora, 2014b) caracteriza esta última versión de la siguiente manera:

- La célula principal del proceso docente la conforma la tarea,⁴ la que tiene como fin las necesidades comunicativas de los estudiantes.
- Utiliza la resolución de tareas, favoreciendo tanto su práctica como el uso de estrategias.

4 “La tarea docente es la célula del proceso docente-educativo. Es célula porque en ella se presentan todos los componentes (problema, objeto, objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, forma de enseñanza, evaluación), las leyes del proceso (la relación escuela-sociedad y la educación a través de la instrucción), además, cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor, ya que al hacerlo se pierde su esencia: la naturaleza social de la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la pedagogía” (Álvarez, 1995, p. 85).

- Propicia la evaluación conjunta y valora el progreso tanto individual como grupal.
- Pondera la solución de problemas que impliquen el desarrollo de capacidades, como: resumir, inferir, deducir, generalizar, transferir.
- Incentiva la constante reflexión sobre el aprendizaje.
- Concibe el creciente nivel de complejidad en las tareas.
- Concibe las etapas para la formación de hábitos y desarrollo de habilidades: reconocimiento, fijación, consolidación, producción controlada, producción libre.

La asunción de nuevos enfoques exige de nuevos fundamentos teóricos que sustenten la estructura curricular que se diseñe. Si el enfoque es de carácter comunicativo, entonces la concepción curricular no puede prescindir de una concepción metodológica que se conciba en el marco de ese propio enfoque. Lo anterior se expresa de manera clara y precisa en el currículo para la enseñanza del inglés en los diferentes subsistemas de educación cubana, donde asumiéndose al estudiante como centro del proceso docente, se instaura la tarea de determinar las necesidades comunicativas del estudiante, según los encargos social y personal que se plantean.

Derivado de ello, se definen objetivos que orientan hacia un uso práctico del lenguaje, por medio de un sistema de actividades y materiales que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa, según la etapa de desarrollo cognitivo real. Por consiguiente, y de acuerdo con los objetivos establecidos, la evaluación, en su carácter holístico procesal y personalógico,⁵ recae no solo en el conocimiento lingüístico y su uso, sino

5 “La evaluación en su carácter holístico, procesal y personalógico, es el componente que influye en todo el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante, potencia la independencia, la metacognición, las relaciones interpersonales, la reflexión, la responsabilidad y la práctica creativa. Permite valorar cualitativa y cuantitativamente los cambios que se producen en el aprendizaje, constituyendo en sí misma una vía para el crecimiento individual y grupal” (Mena, 2001, p. 58).

también y, por sobre todo, en la capacidad de utilizarlo en la solución de problemas que se gestan en el contexto de la práctica comunicativa real. Se aclara que, en la evaluación comunicativa, los errores no siempre son errores, por lo que la corrección se considera en términos relativos.

En tales circunstancias, varía el papel de los componentes personales del proceso docente. El profesor se convierte en un facilitador de la comunicación y del aprendizaje; organiza los recursos; crea, junto con sus estudiantes, las condiciones para la participación de los mismos en el proceso de la interacción y de la comunicación. El estudiante es convocado a formar parte del proceso de evaluación, por lo que, junto con el profesor, incide en las diferentes modalidades en las que esta se manifiesta.

Principio de la asequibilidad

De acuerdo con Labarrère y Valdivia (1988), el principio de la asequibilidad es considerado uno de los más antiguos. Con relación a él, Juan Amos Comenio planteó:

[...] al estudiante se le debe presentar, primero lo que está más cerca de él; sucesivamente, lo que le sigue inmediatamente, lo que está un poco más lejos, lo que está mucho más lejos y, por último, lo más distante (citado en Jiménez y Falcón, 2006, p. 18).

En correspondencia con lo antes expuesto, se puede agregar que la asequibilidad en la enseñanza equivale al planteamiento de metas de aprendizaje, que se conciben según el rendimiento real del estudiante, pero a la vez con un determinado grado de dificultad, lo que habrá de potenciar un desarrollo cognitivo y de conducta en el sujeto que aprende. El principio de la asequibilidad se fundamenta en la contradicción que se da entre la situación de desarrollo real del estudiante y las metas que en términos de aprendizaje se establecen. Heinke sostiene la idea de

[...] que la contradicción que surge entre las tareas y exigencias del maestro por una parte y el nivel de conocimientos y capacidades de los alumnos, por otra,

puede convertirse en una importante fuerza impulsora del proceso de enseñanza (citado por Klimberg, 1972).

Sobre esta base, se asume la idea de la *zona de desarrollo próximo*, aportada en 1974 por la Escuela histórico-cultural del psicólogo soviético Lev S. Vigotsky, la cual constituye un fundamento esencial del proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba. Esta se define de la siguiente manera:

La distancia que media entre los planos intrapsicológico (desarrollo actual) e interpsicológico (desarrollo potencial), o sea, la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, dado en la posibilidad de solucionar un problema bajo la guía de un adulto o bajo la colaboración de otro compañero más capaz (Pulido, 2005, p. 50).

La implementación de tal supuesto en el proceso docente de las lenguas extranjeras implica la necesidad de un diagnóstico permanente de la realidad pedagógica con la que se interactúa, a fin de determinar las necesidades y el nivel de desarrollo real del estudiante y, sobre esa base, diseñar un plan de acciones que, concebido bajo un enfoque interactivo y socializador, conduzca a un desarrollo gradual de la competencia comunicativa, desde el nivel real hasta el deseado. A tal efecto, se definen etapas para la enseñanza y el aprendizaje, con objetivos, sistema de contenido y métodos que se establecen según el nivel de desarrollo real de los estudiantes.

Principio del carácter sistémico

Rasgo esencial de cualquier proceso docente lo conforma su carácter sistémico, expresado en la relación que se da entre sus componentes, como también en la articulación que se instaura entre los eslabones para la enseñanza y el aprendizaje, es decir, orientación y motivación, asimilación, dominio, sistematización y evaluación del contenido. Al reconocer la importancia de la sistematicidad en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, Comenio expuso:

Pues bien, si una cosa va seguida de otra, se deben enlazar entre sí. El maestro debe enseñar una materia por partes sucesivas y enlazar estas partes. Estas partes deben ser encerradas dentro de ciertos límites, para que cada una de ellas destaque sobre los demás. Al enlazar estas partes se adquiere el conocimiento del todo y se le puede comprender (en Jiménez y Falcón, 2006, p. 21).

Tal afirmación es perfectamente aplicable a cualquiera de los procesos docentes, si se considera que el hecho del aprendizaje se desprende de todo un proceso en el que de manera intencional y sistemática se organizan sus partes, y se conforma un todo, que habrá de resultar significativo, en tanto en él se establezcan las condiciones idóneas para cumplimentar su objetivo. Sobre esa base se puede afirmar que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras es, por su esencia, un proceso sistémico, integrado por etapas de desarrollo (ciclo de aprendizaje), para el logro de un desarrollo gradual del pensamiento y del actuar comunicativo de los estudiantes. Según Antich (1986), la sistematización en el proceso docente de la lengua extranjera radica en:

- La existencia de objetivos específicos para cada nivel, curso, unidad, clase y actividad.
- El desarrollo escalonado de capacidades y habilidades en cada etapa, respondiendo a los objetivos formulados.
- La articulación entre los niveles, los cursos y las unidades de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido y de lo concreto a lo abstracto.
- La progresión cíclica en la ejercitación, la cual, partiendo de la imitación oral, evoluciona en cada clase o serie de clases hacia la reproducción oral y escrita, y culmina en la aplicación, también oral y escrita, de las adquisiciones en situaciones nuevas.
- La comprobación sistemática de conocimientos y habilidades.
- La interrelación sistemática y planificada entre contenidos y actividades, y la función educativa de la enseñanza de idiomas.

Principio del carácter consciente y activo del alumno bajo la guía del profesor

Un objetivo de la educación cubana es la formación de un individuo que, de manera consciente, sea capaz de interactuar con la realidad objetiva que lo circunda, en aras de transformarla y responder a la plena satisfacción de las necesidades de tipo individual y también social que se generan. A tal efecto, se precisa de un proceso docente con carácter interactivo, participativo, que permita a los estudiantes una apropiación consciente del contenido de enseñanza, para penetrar juiciosamente en la esencia de los fenómenos y solucionar, de manera racional e independiente, las contradicciones que de modo inevitable en tales fenómenos ocurren. Precisamente, la dirección del proceso docente de las lenguas extranjeras se fundamenta en tal supuesto. Tal aseveración se corrobora en el planteamiento de Antich, quien confirma que “debido a la propia naturaleza del lenguaje y su relación con el pensamiento, la participación activa y consciente del alumno en la clase de lengua extranjera, constituye el eje de su aprendizaje” (Antich, 1986).

Como sostén a tal idea se puede alegar que, en el proceso docente de las lenguas extranjeras, el aprendizaje habrá de concebirse de forma consciente. Tener conciencia en el estudiante implica ser capaz de monitorear su propio aprendizaje para un uso correcto de los elementos formales de la lengua, en función de la comunicación; significa claridad en cuanto al empleo adecuado de las formas verbales y no verbales de la comunicación, así como una enunciación lógica del discurso. Ser consciente implica, además, admitir la necesidad de vincular el uso de la lengua extranjera de acuerdo con las circunstancias de tipo sociocultural en las que se efectúa el acto de la comunicación. Por supuesto que para lograr la concientización de estos aspectos en el estudiante se requiere de la guía del profesor, la que irá disminuyendo de forma gradual, a la par del desarrollo cognitivo y axiológico que en aquel se manifieste.

Principio de la vinculación de la teoría con la práctica

El fundamento de este principio se explica en el precepto de que el conocimiento no solo sirve para explicar el comportamiento de la realidad, sino también para su aplicación en la solución de los problemas existentes. Según Labarrère y Valdivia (1988), la esencia de este principio ha llevado a muchos pedagogos a denominarlo *principio de la vinculación de la escuela con la vida*. Parafraseando tal idea, dígame que la enseñanza vinculada a la vida significa dar respuestas a las cuestiones del marco vivencial humano, las que solo se comprueban en la práctica, en el accionar cotidiano, donde lo aprendido de forma teórica se redimensiona, se perfecciona y se hace verdadero como resultado de su aplicación consciente en la solución de problemas propios de la vida.

Interpretada tal afirmación a partir de las especificidades del proceso docente de las lenguas extranjeras, se puede reafirmar que el conocimiento de la lengua extranjera como medio de comunicación se adquiere, se comprueba y perfecciona en condiciones de práctica comunicativa. Por tanto, el principio de la vinculación de la teoría con la práctica prevalece durante todo el proceso docente de la lengua extranjera, donde interactúan dos etapas fundamentales: la *cognitiva*, en la que el estudiante adquiere los conocimientos lingüísticos y las habilidades, y una segunda denominada *etapa comunicativa*, donde de forma gradual se desarrolla la habilidad de la comunicación, a través de la relación interpersonal.

A modo de síntesis, la consideración del principio de la vinculación de la teoría con la práctica se evidencia en un proceso docente que sostiene como postulado fundamental la preparación para la vida del estudiante, la que como resultado del conocimiento (saber) y el desarrollo de la habilidad (hacer) habrá de expresarse en la capacidad anteriormente citada de participar, de forma consciente, correcta y apropiada, en el proceso de la comunicación en lengua extranjera.

Principio de la atención a las diferencias individuales de los estudiantes

Resulta inadmisibles el diseño y la ejecución de un proceso docente que no considere las particularidades que tipifican la realidad pedagógica con la que se interactúa. Se puede aseverar que, en asuntos de instrucción, no hay mejor recomendación que la que se asuma desde la perspectiva del espacio y del tiempo, pero debidamente contextualizada a las especificidades, manifiestas en el salón de clases. Basado en lo anterior, la realización del principio de la atención a las diferencias individuales en el proceso docente de las lenguas extranjeras significa tributar a un desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, según la diversidad que, en el plano psicológico, natural, cultural, socioeconómico, en ellos se manifiesta.

En tales circunstancias, constituye tarea del profesor de lenguas extranjeras contextualizar su accionar docente a las condiciones de índole individual manifiestas en la realidad pedagógica con la que interactúa. La concientización de lo planteado resultará en el diseño e implementación de un proceso docente para las lenguas extranjeras, que habrá de concebirse tomándose en consideración la heterogeneidad manifiesta en el salón de clases, para cumplimentar un objetivo de interés común: el desarrollo de la competencia comunicativa.

Principio de la solidez de los conocimientos, los hábitos y las habilidades

“Este principio exige por parte del profesor, dirigir el proceso de enseñanza de manera tal, que en la mente de los estudiantes perduren los conocimientos” (Labarrère y Valdivia, 1988, p. 66). En tal sentido, son importantes la sistematización, la repetición, la ejercitación y la revisión, a fin de garantizar una asimilación del conocimiento, que se irá haciendo más consciente y firme en la mente del estudiante, en la misma medida en que el profesor sea capaz de utilizar diversas formas y métodos para la consolidación. Tal aserción concuerda con la siguiente idea:

No solo la “motivación” interesante, la exposición de un problema, la narración del maestro que despierta el entusiasmo y la viva conversación en la clase, forman parte de la enseñanza. Integrantes de la enseñanza son también, la repetición y sistematización planificada, la práctica intensiva y la aplicación variada de los conocimientos y las capacidades (Klimberg, 1972, p. 260).

Como tributo a tal interesante idea, resulta necesaria la consideración de los mecanismos para la consolidación sistemática del conocimiento, lo que garantice una perdurabilidad de lo aprendido, hasta tanto resulte significativo en el orden de la teoría y de la práctica. Precisamente para el desarrollo de la memoria a largo plazo, los profesores de lenguas extranjeras en Cuba conciben la estructuración de un entrenamiento sistémico y sistemático en el proceso docente. Tal entrenamiento abarca las siguientes etapas: la *orientación* y la *motivación* del nuevo contenido lingüístico (etapa de presentación y práctica inicial), *asimilación*, *dominio* y *sistematización* del contenido (etapas de práctica controlada, semicontrolada y libre) y, finalmente, la etapa de *práctica comunicativa libre*. Como se puede apreciar, esta preparación abarca todas las etapas de la práctica del ciclo de aprendizaje de la lengua extranjera y sostiene como núcleo los *ejercicios*, *las actividades* y *las tareas*.

La manifestación de cada una de las etapas durante el proceso de desarrollo de la habilidad se explica brevemente de la siguiente manera: en una primera etapa, a partir de la función comunicativa (contenido fundamental de la clase de lengua extranjera), se pasa al descubrimiento, por parte del estudiante, de los elementos formales de esa función comunicativa, léase, elementos gramaticales, lexicales, e incluso los fonéticos fonológicos. Luego se verifica la comprensión en un primer y segundo nivel, y posteriormente se procede a la repetición (práctica controlada) con la realización de técnicas (*ejercicios*), enfocados en la internalización de los componentes formales de la lengua, pero con una intención comunicativa, por medio de una variable de repetición (*manipulación con modelo*). Todo esto indica que el foco de atención es la precisión (*accuracy*), lo que guiará al alumno

a la interiorización de la función comunicativa como un todo a partir del texto o discurso (situación comunicativa). Los ejercicios se desarrollan en coro, en grupo o de forma individual. Las formas más comunes de esta técnica son los ejercicios de repetición, los de sustitución y los comunicativos siguiendo modelos.

En una segunda etapa (práctica semicontrolada) se diseña un sistema de técnicas precomunicativas o *actividades* pseudocomunicativas, que se diferencian de las utilizadas en la etapa anterior en el nivel de independencia del estudiante. Aquí se trabaja con variables del modelo o pistas (*hints*) aportadas por el profesor. El foco de atención, entonces, está dirigido tanto a la precisión como a la fluidez. La habilidad comunicativa se logra en la realización de *tareas*, las que se desarrollan de forma independiente y en situaciones cercanas al contexto real de la comunicación (práctica libre). Las técnicas (tareas) utilizadas en esta etapa son de un alto nivel de independencia y se hacen a través del trabajo en dúos, tríos o pequeños grupos. Aquí se resuelven problemas relativos al proceso de la comunicación en situaciones cercanas a la realidad vivencial del estudiante. El foco de atención es la fluidez.

En la última etapa del ciclo de aprendizaje (etapa práctica comunicativa libre), el profesor orienta la solución de problemas de la comunicación, cuya respuesta es el acto comunicativo en la lengua que se estudia en situaciones reales de la vida.

Como se puede apreciar, a diferencia de los métodos tradicionales, se pretende la ejecución de un proceso docente de las lenguas extranjeras basado en un enfoque comunicativo, unido a los principios del método práctico consciente, que tiende al desarrollo de una competencia comunicativa, mediante una práctica que, con carácter sistémico y sistemático, se organiza y desarrolla con la ejecución de técnicas (ejercicios, actividades y tareas) que se establecen y ejecutan en el discurso, que es donde los componentes de la lengua adquieren su verdadero significado.

Principio del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto

Según la teoría dialéctico-materialista, el *conocimiento concreto* es la primera etapa donde el hombre, inmerso en la práctica, logra el reflejo del mundo, a través de sus sensaciones, percepciones y representaciones.⁶ El *conocimiento abstracto o racional*, es aquel mediante el cual el hombre realiza los procesos lógicos del pensamiento, tales como: el análisis, la síntesis, la generalización, como también arriba a conclusiones sobre la esencia y los vínculos internos de los objetos y fenómenos. El propio Comenio, en *La didáctica magna*, escribió:

Es necesario que el conocimiento empiece por los sentidos (cierto es que nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en el sentido). ¿Por qué, pues, ha de darse comienzo a la enseñanza por la narración verbal y no mediante la inspección de la cosa? Después, una vez presentada la cosa, venga la narración para explicar más profundamente lo expuesto (citado por Agramonte, Vázquez e Iznaga, 2012).

Tal reflexión justifica el uso de los medios de enseñanza en el proceso docente, por lo que se plantea que:

El papel de estos en el marco del proceso docente, rebasa la simple función de ser el contacto sensorial, el enfrentamiento concreto con la naturaleza [...] lejos de eso, el papel de los medios está en proporcionar verdaderamente el puente o vínculo entre estas percepciones concretas y el proceso lógico del pensamiento (Castro, 1990, p. 49).

Para el proceso docente de la lengua extranjera, el principio del carácter audiovisual resulta de gran importancia, y se justifica su uso en la semantización de las nuevas estructuras lingüísticas, a través de modelos gráficos o auditivos. Todo ello coadyuva al desarrollo de las operaciones lógicas del pensamiento y, por consiguiente, a una sólida interiorización del nuevo contenido lingüístico.

“La enseñanza de una lengua extranjera con ayuda visual desarrolla la expresión oral de los estudiantes, forma relaciones asociativas entre el objeto y el mundo material, y su representación con la palabra y el concepto” (Cancio, 2009, p. 12).

De forma concreta, podemos asegurar que con el empleo de los medios de enseñanza en el proceso docente de las lenguas extranjeras se reduce de manera considerable el tiempo para la semantización del nuevo contenido lingüístico, se logra un contacto directo con la realidad en el ámbito del aprendizaje de la lengua extranjera, todo lo cual contribuye a la activación de las funciones intelectuales en el educando. Por último, inciden en el incremento de su memoria a largo plazo.⁷

Conclusiones

La consideración del carácter comunicativo constituye el principio que rige la ejecución del proceso docente de las lenguas extranjeras. Lo anterior se explica en el hecho de que la comunicación se realiza a través de la lengua; por tanto, habrá de enseñarse y aprenderse en condiciones de práctica comunicativa. Un proceso docente de la lengua extranjera concebido bajo ese enfoque comunicativo habrá de resultar en un desarrollo de la competencia comunicativa en el sujeto que aprende, evidenciado en un uso correcto (precisión, coherencia, fluidez) y apropiado (de acuerdo con el contexto social y cultural) de la lengua extranjera como medio de comunicación. Para el logro de ese fin habrá de considerarse el ciclo de aprendizaje para la lengua extranjera abordado en nuestro análisis, así como los procedimientos metodológicos correspondientes a cada una de las etapas que lo conforman.

La naturaleza compleja del proceso de la comunicación en lenguas extranjeras deviene en la necesidad de considerar los aportes de otras ciencias, los que, contextualizados al proceso docente de las lenguas

6 La experiencia sensorial del hombre (sensaciones, percepciones y representaciones) es la fuente del conocimiento que relaciona al hombre con el mundo.

7 Conservación (internalización) prolongada del material lingüístico en la conciencia del educando luego de una etapa de práctica.

extranjerías, resultarán de gran significatividad para el logro de los objetivos propuestos. Por tanto, para la realización exitosa del proceso docente de las lenguas extranjeras conforme a lo que desde lo personal y lo social se clama, se requiere de un conocimiento del sistema de leyes y categorías de la didáctica general. Tal idea constituye el punto clave del análisis realizado en este artículo.

Como colofón se puede plantear que los principios de la didáctica general en el proceso docente de las lenguas extranjeras habrán de regular la función del profesor de organizar y dirigir, de forma científica, sistémica y pertinente, la actividad gnoseológico-práctica de los estudiantes, para el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma extranjero. Es precisamente esa una de las maneras con la que de modo resumido se puede explicar una de las incidencias de la didáctica general en el proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba.

Referencias

- Acosta, R. P. (1996). *Communicative Language Teaching*. Belo Horizonte: Gráfica Lastro.
- Acosta, R. P., y Alfonso, H. J. (2011). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Agramonte, A., Vázquez, F. R., e Iznaga, V. I. (2012). Reflexiones necesarias para aplicar los principios de la enseñanza en la educación de postgrado en enfermería. *Revista cubana de enfermería*, 28(1), 13-14.
- Álvarez, Z. C. (1995). *La escuela en la vida*. La Habana: Colección Educación y Desarrollo.
- Antich, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cabrera, J. S. (2004). *Fundamentos de un sistema didáctico del inglés con fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje*. Pinar del Río, Cuba: Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca.
- Cancio, R. G. (2009). *La clase de lengua extranjera, teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, V. G. (1990). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, 31(1), 141-152.
- Corona, C. D. (1988). *El perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Crookes, G. (1991). *Guidelines for Classroom Language Teaching*. UK: Heinle and Heinle Publishers.
- Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1980). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Libro para la Educación.
- Góngora, A. P. (2014a). *El desarrollo de habilidades de comunicación oral en la formación semipresencial de profesores de inglés*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Góngora, A. P. (2014b). *Concepciones didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras apoyadas en la creación de software educativos*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Hernández Reinoso, F. L. (2005). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Jiménez, A. V. y Falcón, D. H. (2006). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Revista Pedagógica Universitaria* 11(3), 15-44.
- Klein, H. (1959). *Principios y reglas didácticas*. Berlín: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Klimberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81.
- Labarére, R. G. y Valdivia, G. P. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mena, C. E. (2001). *Autoevaluación y creatividad: un reto para la pedagogía*. La Habana: Universidad de las Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Milián, S. F. (2006). *Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problemática del enfoque comunicativo*. La Habana: Universidad de las Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. París: Unesco.

- Páez S., V. (2012). *¿Principios y leyes de la didáctica?* La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Pulido, A. D. (2005). *Didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras*. Pinar del Río, Cuba: Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río Rafael María de Mendive.
- Richards, J. C. y Rodgers, S. T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rosental, M., y Ludin, P. (1973). *Diccionario filosófico*. Argentina: Ediciones Universo.
- Savin, N. V. (1976). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica general*. México: Grijalbo S. A.
- Ushinski, K.D. (1957). *Obras completas*. Moscú: Leningrado.
- Willis, D. Y., y Willis, J. (2009). *Task-based Language Learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.

How to reference this article: Martínez Linares, C. (2017). Incidencia de la didáctica general en el proceso docente de las lenguas extranjeras en Cuba. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 71-86. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n01a05