

# La tutoría en el proyecto del Máster ELE-UO. Un proceso reflexivo-intercultural

María Teresa Barriel Guevara

La enseñanza de una lengua extranjera es un proceso de aprendizaje intercultural, que permite enfrentarse a una nueva cultura didáctico-pedagógica, debido a que el proceso de descodificación y negociación con la otra cultura implica establecer comparaciones inevitables entre lo similar y lo diferente. Lo que no implica alejarse de los estilos familiares de mirar el entorno y su praxis para adoptar otros puntos de vista sin renunciar a su identidad cultural. Esta situación es muchas veces valorada de forma etnocéntrica por personas de una misma nacionalidad inmersas, al considerar que el proceso de interculturalidad se produce solamente entre personas de diferentes nacionalidades.

El profesor en formación científica recorre caminos interesantes en lo conceptual y metodológico, al trasladar elementos de la acción profesional a la teoría científica. Sin embargo, se reconoció que aún tenían que realizar esfuerzos para trascender a la descripción e interpretación, hasta propiciar una reflexión crítica del aprendizaje que evidenciara los procesos de transformación individual y social. Por ello se considera pertinente como vía de solución a las contradicciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el tutor y los aspirantes realizar un proceso de formación con carácter reflexivo intercultural basado en el respeto a las diferencias y el aprovechamiento de las potencialidades de los sujetos (tutor-aspirante).

La formación docente es el proceso intencional y sistemático que transforma el ejercicio de mediación didáctica entre un sujeto que quiere aprender y los contenidos de aprendizaje, mediante la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y destrezas en la labor docente-educativa.

Se entiende por formación docente todo proceso formal e informal de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica. Incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y, posteriormente, los cursos de actualización, de posgrado y los proyectos de maestría y doctorado. Igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el profesor adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas. De esta manera, se puede señalar que la formación del docente, de alta pertinencia social, es un proceso dinámico, permanente y ligado a la praxis (Barriel, 2015).

El docente es un profesional cuya práctica cotidiana está llena de incógnitas que no se responden con fórmulas preconcebidas y que le exigen la estructuración de sus conocimientos, habilidades y valores para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo. En otras palabras, la reflexión acerca de su quehacer en el aula permite que el aprendizaje obtenido de manera formal e informal tome formas concretas y adquiera un significado que asegure su trascendencia social.

En una perspectiva cultural moderna, el estudiante es el centro de donde nace y desde donde se programa la acción. El docente no se centra tanto en la transmisión de conocimientos como en la estimulación del desarrollo personal del estudiante, de manera que pueda ser un constructor de cultura más que un continuador de la misma (Tejada, 2000). En consecuencia, hay que superar la idea según la cual los profesores se preparan para enseñar una asignatura o un área y no para participar en la producción de algún conocimiento desde la reflexión y el intercambio de saberes.

De la Torre *et al.* (1994) afirman que los períodos o situaciones de cambio requieren de mayor reflexión para encajarlos positivamente y así convertir conocimientos y habilidades en nuevas actitudes, comportamientos e innovaciones de valor.

La investigación en el ámbito de la educación debe atender la subjetividad, la razón y el sentimiento, las vivencias, las necesidades y las expectativas de un sujeto social que requiere un protagonismo para poder transformarse (Alves y Acevedo, 2002).

Es por ello que el profesor debe abordar la realidad para comprender su especificidad desde sus propias significaciones y articulaciones. En consecuencia, utiliza procedimientos metodológicos sensibles a la complejidad inherente a toda situación educativa para reconstruir la realidad. Las decisiones que orientan su acción deben apoyarse en un marco ideológico-axiológico, en la manera de ver la vida, en su relación con los demás, en su misión como profesional, y en su pertenencia a una cultura, es decir, lo que Palou de Maté (1998) denomina los valores implícitos que son diferentes en cada docente.

De este modo, la cultura, los marcos de conocimientos, la teoría del mundo compartido logra que el profesor sea reconocido como un individuo con pertinencia social. Esta premisa fue implementada en la tutoría a seis aspirantes a máster en español como lengua extranjera, por lo que se expone una experiencia profesional como expresión del cumplimiento al objetivo instructivo-formativo. Con esta preparación el docente puede garantizar, junto al dominio del contenido, la autonomía profesional.

### **La expresión sinérgica de las contradicciones comunicativas, socioculturales y pedagógicas**

Muchos científicos, historiadores y filósofos definen las contradicciones como el proceso lógico del desarrollo. Sin ellas se negaría el crecimiento social, económico y político de cualquier nación del mundo; pues están presentes en todos los órdenes de la vida del hombre. Con esta afirmación se da una visión de las disímiles contradicciones que se pueden generar al enfrentarse sujetos de diferentes culturas, procedencias profesionales y contextos de actuación en un proceso de formación permanente con bases: científicas, pedagógicas y didácticas. El tema de la preparación de los docentes es uno de los marcos teóricos que en la actualidad presenta mayor polémica dentro del proceso de aprendizaje por el impreciso rumbo que ha tomado el mundo en el siglo XXI.

Resulta sumamente difícil hacer un intento teórico globalizador de las tendencias educativas, no solo por su multiplicidad y su corpus teórico-práctico aún en proceso de construcción, sino por su interpretación cultural por estar permeada de estereotipos al no vislumbrar las contradicciones como la base de un desarrollo en espiral, pues se considera al profesor como el que enseña y al estudiante como el aprendiz.

En el proceso de tutoría en el máster ELE se evidenció que las contracciones comunicativas, socioculturales y pedagógicas podían contribuir al cumplimiento eficaz del objetivo, graduar a seis máster, si se basaba en la reflexión intercultural con la interacción sinérgica de estas contradicciones.

### **Contradicciones comunicativas**

Los aspirantes en su mayoría poseían un amplio vocabulario docente-educativo pero empleaban códigos diferentes al hablar, lo que constituían barreras psicológicas en su comunicación, dadas por la timidez, el miedo al reto y el enfrentamiento a lo desconocido por presentar en su mayoría un limitado dominio del lenguaje científico y de la didáctica de ELE.

Se apreciaba dificultad en el uso de términos específicos del lenguaje metodológico de las investigaciones con carácter científico-práctico, que incidía en la redacción y publicación de artículos con carácter científico. Algunos poseían experiencias de comunicación ante un público por haber dirigido procesos formativos, pero no existía prioridad por lo que se quiere transmitir sino por quien es el que lo trasmite.

El tutor tenía conocimientos del lenguaje científico por la experiencia alcanzada en su propia formación, pero no lo había podido poner en práctica hasta ese momento. De igual manera, poseía un amplio vocabulario de la didáctica de ELE, dada a su experiencia como profesora de ELE en diferentes escenarios y diferentes estudiantes. Esto permite el dominio del lenguaje que se emplea en un proceso de acompañamiento, pues había realiza-

do labores de asesoría y de dirección metodológica en diferentes contextos y con personas de varias nacionalidades. Aun así era su primera experiencia de tutoría a profesores aspirantes al título académico de máster, por ello prioriza el qué se dice, cómo y para quiénes, y no quién lo dice.

### **Contradicciones socioculturales**

Los aspirantes eran profesores de diferentes grupos etarios, lugares de procedencia, conocimientos culturales, contextos de actuación y formas de preparación profesional. En su mayoría presentaban formación pedagógica pero desconocían la didáctica de la enseñanza de ELE. Prevalcía en ellos la cultura evaluativa haciendo rechazo al intercambio y la reflexión.

El tutor presentaba formación pedagógico-didáctica y científica. Había desarrollado una intercultura al participar en diferentes proyectos y contextos de actuación con personas de diferentes lugares de procedencia<sup>1</sup>.

### **Contradicciones pedagógicas**

Los aspirantes, en su mayoría tenían experiencia pedagógica (cinco de seis), pero solo dos en la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

La tutora, graduada del mismo proyecto del máster de ELE, no poseía experiencias anteriores en dirección de tesis, pero contaba con una amplia experiencia pedagógica y en la didáctica de ELE, por lo que domina los niveles de referencia para el español, según denominación del *Marco Común Europeo de Referencia*

---

<sup>1</sup> Programa de formación a luchadores sociales venezolanos: Misión Esperanza Social; Formación de bachilleres chinos en Cuba, Asesora de formación comunal y a luchadores sociales venezolanos FFM en la República Bolivariana de Venezuela y asesora del Viceministerio de Formación Comunal en la República Bolivariana de Venezuela.

(Consejo de Europa, 2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2007)*.

Estas contradicciones se convirtieron en la base de la propuesta, pues fueron vistas por la tutora y el equipo de aspirantes como la motivación para concretar un equipo de trabajo donde primara el intercambio, la retroalimentación y el crecimiento en conjunto, el saber de uno fue aportado a otros y viceversa.

Se ha demostrado que es muy importante dentro de la didáctica actual individualizar y saber aceptar las diferencias como desarrollo de la interculturalidad, que se produce dentro del proceso de la comunicación, así como saber descubrir una nueva cultura dentro de este propio proceso al aprender y enseñar.

Un proceso de tutoría que toma como base las contradicciones comunicativas, culturales y pedagógicas de los docentes en formación no debe dejar de tener como premisa el lenguaje a utilizar, pues en la comunicación tutor-tutorado se observan dos tendencias: la descriptiva y la discursiva. Estas se encargan de describir y explicar la relación con los contextos lingüísticos y socioculturales, en los que intervienen varios factores que en su conjunto realizan un cometido único, la comunicación.

La comunicación es un acto que se comparte y que permite coordinar acciones sociales, conversacionales, personales y profesionales, pues coexistimos en entornos globalizados. Es una acción compartida que involucra a dos o más personas. Como plantea Austin (1982), quien aspire a tener éxitos en su declaración con otras personas en la dirección o conducción de un proceso de formación debe tener conciencia de las ventajas que aporta una buena comunicación. Esta no debe ser tratada en el transcurso del proceso como el acostumbrado esquema: emisor, trasmisor, mensaje y receptor, pues en los seres humanos existe una conexión que va más allá, somos el resultado de lo que hablamos, cómo lo hablamos y cómo somos comprendidos.

Lo que se puede reafirmar con el planteamiento de Borrell (1996) para ser bueno usando el poder de la palabra se debe aprender a aprender, des-aprender y re-aprender en la comunicación.

Al respecto, Byram (1997, p. 3) plantea que el éxito en la comunicación con otra persona no solo depende del intercambio de información, sino que fundamentalmente está sujeto al apropiado establecimiento y mantenimiento de las relaciones comunicativas. Aspecto muy importante para mantener las relaciones comunicativas, primero hay que saber interpretar los fenómenos socioculturales de las culturas en interacción.

Según los criterios de Jakobson (1986, p. 100), el lenguaje debe ser investigado en todas las gamas de sus funciones. El hablante envía un mensaje al oyente para que sea operativo, ese mensaje requiere de un contexto al que referirse, susceptible de ser captado por el oyente, si no total al menos parcial (o lo que es lo mismo un calificador y un descifrador del mensaje) y, por último, un contacto, un canal de transmisión y una conexión psicológica entre hablante y oyente para que permita a ambos penetrar y permanecer en comunicación.

Y a decir de Echavarría (2006) cada quien es un observador diferente, válido y legítimo, precisamente en esas diferencias ante el mundo que le rodea. Por ello escuchamos y comprendemos lo dicho por otros desde nuestra visión personal y cultural.

Este autor plantea tres postulados básicos (Echavarría, 1994), primero, que los seres humanos somos seres lingüísticos, identificando tres dominios principales: el lenguaje, el cuerpo y la emocionalidad; en el segundo, considera que el lenguaje puede ser generativo y crea nuevos mundos; por último, dice que los seres humanos se crean a sí mismos a través del lenguaje, pues las personas pueden cambiar y modelar su actuación mediante la reflexión colectiva y la autoreflexión.

Este proceso conduce a un crecimiento cultural y, de hecho, a la interpretación del accionar de otros como expresión del desarrollo de la competencia intercultural que permite establecer procesos comunicativos de esa naturaleza en el intercambio, mediante acciones como acordar, discordar y la puesta en común después de un proceso reflexivo.

Los principios comunicativos de Johnson y Morrow (1981) destacan que el papel de los docentes encargados de la enseñanza de un idioma debe tener un objetivo intercultural. Desde este punto de vista se diseñan las acciones cuya metodología implica la interacción comunicativa reflexiva entre los docentes en formación científica y el tutor.

Jensen (1995) describe que la competencia intercultural define a todo individuo, lo que permite afirmar que domina al resto de las competencias. En realidad, Jensen trata de indicar que esta forma parte de las competencias generales del individuo, puesto que cualquier contacto con otra cultura desarrolla el dominio de esta. Sin embargo, no tiene sentido si no asumimos la estrecha interrelación e interdependencia en la que se encuentran la competencia intercultural y la comunicativa.

La interculturalidad se consolida dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión constante de los acontecimientos socioculturales que se producen en el enfrentamiento de dos o más culturas para lograr un adecuado nivel de comunicación y comprensión de las contradicciones socioculturales o de otra índole que se producen en el enfrentamiento intercultural (Barriel, 2010). La reflexión intercultural incide en la formación pedagógica del profesor-tutor, que es el guía y parte importante dentro del acto de comunicación desde el proceso tutorial. Es así que las contradicciones socioculturales rigen el desarrollo de ambos sujetos y, a la vez, intervienen en la producción de las contradicciones comunicativas y pedagógicas que se producen en dicho proceso.

La interpretación intercultural es la relación basada en el respeto a la diversidad y al enriquecimiento mutuo. Sin embargo, no es un proceso exento de conflictos, los que se resuelven mediante el respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concertación y la sinergia (Barriel, 2010). Por esta razón, la reflexión intercultural en la formación científico-didáctico-pedagógica del docente aspirante al título de Máster en la Enseñanza de Español como Lengua

Extranjera fue un factor importante para el enriquecimiento de los actores protagonistas del proceso.

La unión del colectivo de aspirantes facilitó ser más flexibles, tolerantes y eficaces en el proceso de comunicación entre aspirante-aspirante y tutor-aspirante, facilitada por el empleo de acciones pedagógicas reflexivo-interculturales basadas en la aproximación que permite liberarse del miedo a lo diferente o a lo desconocido.

En el contexto educativo, el aprendizaje implica adquisición de conocimientos y construcción de significados. El protagonista principal siempre es el alumno. Se puede afirmar, además, que no es el único, pues el profesor también aprende en este proceso desde una mirada interactivo-reflexiva (Beltrán, 1993).

Las tendencias pedagógicas actuales permiten hablar de corrientes educativas y hasta construir diferentes clasificaciones de estas, como lo han hecho Porlán *et al.* (2001) y Carrizo (2012). A partir de estas conceptualizaciones, se puede concebir una pedagogía actual que fomente la aplicación consecuente de los conceptos de frontera planteados en otras ciencias y disciplinas, que aprovechan esa diversidad conceptual y práctica, pero enfrentando su especificidad desde el campo pedagógico.

La pedagogía, según Salazar (2006, citado por Vega, 2018) tiene por objeto el diseño, estudio y solución del problema educativo. Es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo. Según Beltrán (1995) la instrucción cognitiva introduce cambios esenciales en el modelo conductista del aprendizaje, con énfasis en el proceso, el postulado del factor mediacional representativo que, a su vez, es origen de la conducta que el sujeto emite.

El papel atribuido al tutor constituye un mérito, pues sus funciones no se limitan a enseñar contenidos, sino que debe enseñar a pensar. Se define la enseñanza como un esfuerzo del profesor-tutor para que los aspirantes aprendan a procesar la información de manera significativa, a la vez que se convierten en investigadores independientes.

En esta situación, actúa el tutor como orientador, estratega, experto y mediador de la experiencia del estudiante aspirante, además debe servir como modelo para que su conducta pueda ser observada e imitada por estos en diferentes situaciones de actuación dentro del proceso investigativo.

Por ello, al realizar una mirada epistemológica a la preparación científico-didáctico-pedagógica de los docentes que ingresan a un curso de maestría se puede afirmar que presentan problemas aún solubles dentro de la tutoría, porque este proceso debe ser visto como de formación y preparación con un intercambio reflexivo de saberes entre tutor y el aspirante. Asimismo, debe tomar como base la acción y la interacción sinérgica de las contradicciones para el desarrollo de ambos sujetos (tutor-aspirante), mediante la comunicación reflexiva intercultural que revierta sus frutos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en los diferentes contextos de actuación de los futuros máster.

### **La tutoría desde la comunicación reflexivo-intercultural**

La preparación científico-didáctico-pedagógica del docente aspirante a máster no puede entenderse como una relación mecánica estímulo-reacción. Se trata más bien de la sistematización de las influencias educativas sobre la base del encargo social que persigue la formación de un modelo de profesor universitario (López, 2002). De ahí que se apoye dicha propuesta en lo planteado por Poyatos (1994):

La cultura puede definirse como una serie de hábitos aprendidos, compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, pero condicionados biológicamente, las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto grupal como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Es decir, no se trata de una cultura enciclopédica, entendida como mera instrucción, sino de un conjunto de normas, pautas de conducta, un sistema guía para que los aspirantes a máster puedan desenvolverse sin demasiados tropiezos en una formación que les era ajena y en la cual se verán obligados a desentrañar significados, interpretar actitudes e intenciones o descubrir implícitos didáctico-pedagógicos a los que no habían tenido la oportunidad de enfrentarse o de asumir hasta entonces.

Parece claro, pues las habilidades de comunicación se intensifican y se realzan por la intimidad con el contexto cultural de pensamiento y conducta. La reflexión intercultural, por su parte, se expresa como el vehículo para llegar a la preparación científico-pedagógica del aspirante, proceso sinérgico que permite a ambos sujetos crecer dentro de un mismo contexto y espacio de tiempo.

Esta no solo hace efecto directo en la formación del aspirante, sino que aporta a la preparación del tutor, que es capaz de dar una interpretación diferente a las contradicciones comunicativas, socioculturales y pedagógicas que enfrentó al llegar a un proceso de formación científico-pedagógica que le era ajena hasta ese momento al que se le convoca para asumir dicha responsabilidad.

De ahí que la reflexión intercultural dentro de la preparación científica a los aspirantes constituyó una forma de comunicación abierta y basada en experiencias vividas. Todos los sujetos implicados en el proceso se encargaban de exponer sus experiencias y, a la vez, tomar las de otros para dar solución a los problemas comunicativos, socioculturales y pedagógicos que surgían en el proceso investigativo.

En la relación sujeto-sujeto, toda persona actúa en un sistema de relaciones sobre la base de representaciones conscientes. En la puesta en práctica de una tutoría basada en la reflexión intercultural el tutor desempeña un papel diferente: pasa de evaluador a ser parte inherente del proceso de reflexión. Aquí las relaciones sujeto-sujeto constituyen la base del perfeccionamiento de los modos de actuación propios y de los miembros del grupo con

los que labora, pues siempre es oportuno que el tutor parta de la reflexión y la convierta en una razón pedagógica.

En la relación motivo-objetivo, la reflexión como proceso implica una aproximación entre los objetivos que la inducen y los motivos que son conscientes o no en los sujetos que interactúan, lo que implica un contacto personalizado de profundo valor motivacional. El hecho es que no se puede haber ningún aprendizaje en un vacío cultural. La lengua y la cultura son mediadoras del aprendizaje y las experiencias cotidianas del individuo. De igual manera, las características sociales y culturales específicas del contexto llegan a ser ingredientes fundamentales para el aprendizaje significativo y contextualizado (Cole, *et al.* 1971).

El modo de actuación del docente-tutor y del estudiante-aspirante está conceptualizado desde el qué, el cómo y el para qué, presentados como núcleos del proceso de formación que permite un salto cualitativo en el sistema de interrelación cultural establecida entre el sujeto portador de la acción educativa y el educando. Por medio de ella se genera la interrelación entre ambos sujetos. Su esencia se concreta en la expresión de un aprendizaje competente, sobre la base de una preparación de reflexión intercultural, que manifiesta su utilidad, su sentido proyectivo y su grado de generalidad.

La reflexión intercultural constituye el soporte de la tutoría a los aspirantes al máster de ELE de la autora de este trabajo. La metodología reflexiva promueve una constante transformación por la manera en que estimula combinar los procedimientos sin que exista un orden prescrito para su desarrollo.

En síntesis, las acciones pedagógicas puestas en práctica en el acompañamiento a sus seis aspirantes garantizó la participación en la construcción colectiva del saber científico-didáctico-pedagógico, a través de la estructuración de un sistema de preparación desde la diferenciación, la atención individual y colectiva, el intercambio de saberes entre los aspirantes apoyados en las concepciones científicas contemporáneas y la praxis de los docentes

implicados; así como los talleres de socialización, las exposiciones de los resultados alcanzados y la corrección colectiva permitió construir caminos propios de aprendizaje.

El carácter dialéctico que se manifiesta con la aplicación de estas acciones constituye una expresión transparente de su pertinencia, pues opera a partir de sus eslabones, procedimientos y dimensiones. Facilita, además, las reflexiones grupales y de esta manera se construye un espacio intercultural.

El aspecto externo se expresa en la ejecución de distintas formas de enseñanza que manifiestan la relación tutor-aspirante, aspirante-aspirante, a partir del vínculo entre lo individual y lo grupal. Estas acciones tienen en su conformación diferentes eslabones:

1. Respuesta al planteamiento del problema (revertir las contradicciones en bases del desarrollo)
2. La formación de habilidades interculturales.
3. La adquisición de una adecuada preparación del tutor y del aspirante.

En tal sentido, se parte del cumplimiento de los eslabones, encaminado a dar mayor independencia al tutor y sus aspirantes, fomentar sentimientos de compañerismo, humanismo y solidaridad, con la adecuada interpretación de los fenómenos socio-culturales; estimular la moral y la formación didáctico-científica, sociocultural-pedagógica del tutor y los aspirantes.

Estas, desde su concepción reflexiva intercultural, presentan dos dimensiones como expresión de sus movimientos internos: una didáctico-reflexiva y otra comunicativo-sociocultural. Para tales efectos se presentaron tres procedimientos: 1) intercepción cultural, 2) intercambio grupal y 3) generalización sociocultural.

La intercepción cultural está dada por la interrelación que ocurre entre el tutor y el colectivo de aspirantes, pues provienen de diferentes contextos de actuación. El intercambio grupal, por su parte, es la asunción de un accionar con un gran nivel de

retroalimentación tutor-aspirantes. Cada una de las experiencias de los docentes se pone en función del aprendizaje de los otros en la realización de las acciones que permitirán la preparación de sus tesis. Mientras que, la generalización sociocultural es la interpretación de todas las contradicciones a través de un espacio de intercambio intercultural generalizado para todas las acciones que se realizan en el contexto del proceso de tutoría, facilitando la consolidación y desarrollo del grupo.

Esto facilita al aspirante la asunción de una conducta reveladora intercultural en su comunicación y modo de actuación, en la interrelación con otros aspirantes, de acuerdo con el nuevo contexto donde se inserta para recibir una formación científica-didáctica-pedagógica. Por lo tanto, se forma un profesional mejor capacitado para interpretar lo contradictorio que se suscitan en el nuevo modelo de enseñanza para poseer una mirada intercultural amplia del espectro cultural de la lengua que enseña e interpretar la cultura de otros sujetos.

La adecuada aplicación de estas acciones se basó en los tipos de actividades realizadas mediante la reflexión intercultural:

- Preparación del aspirante con la guía del tutor (actividad tutorada).
- Intercambio de saberes. En estos primó la reflexión intercultural. Se debatirán todos los temas relacionados con la investigación e instrucción de ambos sujetos desde lo sociocultural. Los temas estarán relacionados con todo el accionar de los profesores investigadores, desde la metodología de la investigación hasta la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Exposiciones de los avances investigativos entre el grupo de aspirantes para la realización de una valoración colectiva y un intercambio científico-didáctico-pedagógicos y sociocultural.
- Consultas a cada aspirante sobre la base de sus necesidades y aspiraciones con un carácter personalizado de retro-

alimentación entre el tutor y el aspirante como un proceso de crecimiento de saberes compartidos.

- Evaluación de los avances logrados por cada aspirante en sus investigaciones por el resto de los aspirantes que eran tutorados por la misma tutora.

A partir del primer grupo de aspirantes en 2013 se tomaron en cuenta tres áreas para el diseño del programa de tutoría sobre la base de la reflexión intercultural:

- a) Teórica, la cual proporciona formación profesional que se amplía, enriquece y consolida en la medida en que los problemas profesionales se relacionan con las argumentaciones filosóficas, epistemológicas y de las ciencias.
- b) Teórico-práctica, que otorga formación en el ámbito de los principios de gestión profesional posibilita el traslado de la teoría a la acción profesional.
- c) De acción profesional, cuyo carácter teórico-práctico facilita la inmersión del docente en la práctica social. Asimismo, a través del desarrollo de esta formación basada en la reflexión e intercambios grupales, se le permite al docente conceptualizar las acciones prácticas y explicarlas teóricamente.

La propuesta de la tutoría reflexivo-intercultural toma como base sicopedagógica la perspectiva vygotskiana y sociocultural de la ; el plano social es clave para el aprendizaje del individuo. En este, los alumnos aprenden con la ayuda de alguien más capaz, que puede ser su maestro o sus compañeros. Para que la ayuda sea eficaz y pertinente, es importante saber lo que el alumno está apto para hacer por sí solo y ubicar dónde necesita ayuda para realizar más en cuanto la tarea lo exija. También incluye la transformación de la ayuda del otro más capaz en autoayuda o diálogo interno, enfrentado a una situación problemática que requiere que evoquen y conecten, con base en lo que ya saben, los elementos de pensamiento necesarios para dar una solución.

Esta significa establecer relaciones entre características, reorganizar y aplicar al nuevo fenómeno el saber propio. De esta manera, se permite identificar conocimientos previos, creencias, falsas concepciones y tener evidencias del avance en la construcción de los saberes del alumno.

Una mayor esencialidad queda planteada al configurar la reflexión intercultural como respuesta a la preparación del docente aspirante al máster de ELE, al partir del objetivo de la disciplina lengua española, que expresa como aspiración suprema la comunicación. Esto permite alcanzar mayor nivel de independencia y motivación profesional, que facilitará el desarrollo de la personalidad del tutor y el aspirante.

En conclusión, se demuestra que el esfuerzo que se realiza para aportar al aspirante contribuye a su formación profesional, porque la reflexión intercultural lo entrena no solo para criticar los procesos, sino para verse como parte de él y revertirlo en provecho personal y colectivo. En ese mismo orden, su propio acto de preparación facilita evaluar y autoevaluar lo que pronto tendrá que aplicar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha experiencia permitirá organizar talleres en otras áreas de interés. Paralelamente, se está diseñando el campo conceptual para iniciar la relación entre el centro de idiomas de la Universidad de Oriente y los centros de enseñanzas de la lengua española de la provincia Santiago de Cuba. Esto permitirá a cada docente contar con un espacio de formación didáctica de manera interactiva.

En este sentido, el programa de formación del Máster en ELE de la Universidad de Oriente se implementa como una vía para el autocrecimiento de su profesionales, reconoce este tipo de enseñanza poco reconocida a nivel nacional, pero cuya importancia se denota tanto en lo económico, lo social como en lo cultural.

## Referencias bibliográficas

- ALVES, E. Y ACEVEDO, R. (2002). *Evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Caracas: Petroglifos Producciones.
- AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BARRIEL, M. T. (2010). *Propuesta del método RINTERC para la preparación de los docentes del CP de la FENHI*. (tesis inédita de maestría). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- BARRIEL, M. T. (2015). La formación permanente de los profesores de español como segunda lengua en el territorio santiaguero. *Didasc@lia*, recuperado en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía> y en <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/Didascalía>
- BELTRÁN, J. (1995). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Editorial Síntesis.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Recuperado de <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- BORRELL, F. (1996). *Comunicar bien para dirigir mejor*. Barcelona: Gestión 2000.
- CARRIZO, E. Y. (2012). Palacios, Jesús, la cuestión escolar. Editorial Colihue. 2010. *Revista Escuela de Historia*, 11(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63839926007>
- COLE, M. ET AL. (1971). *The Cultural Context of Learning and Thinking*. Londres: Methuen.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>

- DE LA TORRE, S. ET AL. (1994). *Errores y Currículo. Tratamiento didáctico de los errores en la enseñanza*. Barcelona: PPU, S.A.
- ECHAVARRÍA, R. (1994). *Antología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolme Santiago.
- ECHAVARRÍA, R. (2006). *La escucha, Actos del lenguaje* . (vol. I). Santiago de Chile: Comunicaciones Nordeste LTDA.
- JAKOBSON, R. (1986). *Selección de lecturas de Teoría y Crítica Literaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular: Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- JENSEN, A. (1995). *Defining Intercultural Competence for the adult learner. Intercultural Competence*. Aalborg: Original language.
- JONSON. D. Y MORROW (1981). El concepto de aprendizaje cooperativo y La puesta en práctica de la clase cooperativa. En *El aprendizaje cooperativo en el aula* (pp. 13-30 y pp. 89-98). Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ, A. (2002). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. La universidad vivida. Visión de los profesores de tres facultades de la Universidad Central de Venezuela. *Perfiles Educativos*, 24(95), 37-53.
- PALOU DE MATÉ, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. et al. (coord.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós.
- PORLÁN, R. ET AL. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. España: Editorial Paloma Espejo.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. España: Istmo.

- TEJADA, J. (2000). Perfil docente y modelos de formación. En de la Torre, S. y Barrios, O. (coord.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- VEGA ROMÁN, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? una lucha epistemológica. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561>
- VIGOTSKY, L. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.