

AUTONOMÍA LINGÜÍSTICA E INTERCULTURALIDAD EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Revisión de literatura

Karolina Vargas Berra

Universidad Autónoma de Tlaxcala

karolina.vargas.berra@gmail.com

Licenciada en Lenguas Modernas con énfasis en la enseñanza de la lengua francesa; y maestra en Educación Superior. Ambos grados otorgados por la BUAP. Actualmente cursa el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Su línea de investigación es la enseñanza de lengua y cultura.

SIMPOSIO: Alfabetización y educación de adolescentes, jóvenes y adultos. Formación técnica y profesional de calidad atendiendo a la diversidad sociocultural y económica de cada país.

RESUMEN

La autonomía lingüística es uno de los fines cuando se habla del aprendizaje de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2002). Ella denota el manejo y uso del idioma, como reglas gramaticales, ortografía, vocabulario, sintaxis y pragmática. La interculturalidad está presente en todo momento del aprendizaje de las lenguas extranjeras (Puren, 2014), aunque no siempre se haga evidente o se priorice sobre la gramática (Ansarian y Mohammadi, 2018). Nos permite comprender registros de lengua, estados anímicos y comportamientos de los otros a través del lenguaje verbal y no verbal. Dentro de las indagaciones se busca observar cómo los estudiantes universitarios llevan a cabo su proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras independiente de lo que ven o lo que les enseña el docente, saber de qué herramientas se valen para buscar, interpretar y deducir reglas gramaticales. También identificar y describir el proceso que ellos llevan a cabo para conocer, entender y apropiarse de la cultura de la lengua extranjera que están aprendiendo, y conocer su visión sobre este hecho.

Palabras clave: competencia lingüística, interculturalidad, lenguas extranjeras

INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de las lenguas extranjeras están presentes el conocimiento paulatino de elementos comunicativos y culturales, centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa, dentro de la cual se circunscribe la autonomía lingüística. Ella se relaciona directamente con el manejo y uso del idioma, hasta cierto punto limitado en los estudiantes, para seguir aprendiendo nuevos aspectos del código lingüístico, es decir, las reglas gramaticales, el uso de la ortografía, el manejo del vocabulario, la estructura de la frase y la pragmática. Se espera que a lo largo de este proceso adquisitivo el estudiante desarrollo de a poco dicha autonomía, misma que podrá ser visible en la toma de decisiones y en el proceso reflexivo de su aprendizaje.

A la par de la autonomía lingüística se encuentra la interculturalidad. Esta toma en cuenta los aspectos socio-lingüísticos, en otras palabras, el reconocimiento y comprensión de una cultura y las expresiones lingüísticas de una comunidad específica (Consejo de Europa, 2002). Es así que la interculturalidad está presente en todo momento del aprendizaje de las lenguas extranjeras, aunque no siempre se haga evidente o se priorice sobre la gramática (Ansarian y Mohammadi, 2018). Ella permite comprender registros de lengua, estados anímicos y comportamientos de los otros a través del lenguaje verbal y no verbal, lo que a su vez conlleva el pensamiento crítico, la reflexión y la resolución de conflictos.

Actualmente los estudios que están centrados en estos dos elementos se han aplicado a distintos niveles y contextos educativos, disciplinas de estudio e incluso comunidades de hablantes particulares como los migrantes. En todos ellos se puede visualizar la existencia y uso de herramientas, técnicas, medios de aprendizaje y estrategias que promueven la identificación, desarrollo y adquisición de la lengua y la cultura, no obstante, existen grietas en las que es posible hacer investigación.

JUSTIFICACIÓN

En este documento se presenta un análisis bibliométrico y sistemático de los estudios realizados en la última década con la finalidad de observar, identificar, describir y entender los procesos de aprendizaje que tienen los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras para

desarrollar su autonomía, particularmente la lingüística, y su interculturalidad de manera independiente.

Dentro de las indagaciones se busca observar cómo los estudiantes de las lenguas extranjeras, sobre todo en el nivel superior, llevan a cabo su proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras independiente de lo que ven o lo que les enseña el docente, saber de qué herramientas se valen para buscar, interpretar y deducir reglas gramaticales. De manera general se exponen los hallazgos provenientes de la sistematización de información, análisis, síntesis y articulación entre las lenguas extranjeras, la interculturalidad y la autonomía lingüística, permitiendo vislumbrar los vacíos conceptuales, teóricos y metodológicos.

MÉTODO

Al hablar de la enseñanza de lenguas en la educación superior se expresa un múltiple número de posibilidades. Por dicho motivo, esta revisión de literatura se centra principalmente en la autonomía lingüística y la interculturalidad. A continuación, se describe el proceso de búsqueda que permite establecer un análisis bibliométrico de los hallazgos y llegar a conclusiones que establezcan nuevas perspectivas investigativas.

Búsquedas

Estas se han llevado a cabo a partir de tres elementos medulares, la autonomía lingüística, la interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de ellos se desglosan o ramifican términos o nociones que se interrelacionan y que permiten explorar fuentes documentales diversas. Esta interrelación se observa como un todo en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. En él la autonomía lingüística cumple el rol de brindar las herramientas y estrategias para usar el bagaje lingüístico para indagar, deducir y aprender vocabulario, gramática, expresiones sin depender totalmente del docente, en otras palabras, en emplear la lengua de manera autónoma. Por su parte la interculturalidad permite al estudiante ser capaz de comprender al otro, de entender el actuar y el pensar del otro (Rashid, 2011). A partir de la experiencia y cultura propia es que se integra a la nueva, y justo el trabajo

de interculturación, integrar lo nuevo a lo ya dado. Su rol se vincula directamente con la lengua y con los modos de actuar de los individuos.

Para acotar la búsqueda se utilizó el Tesoro de la UNESCO y las palabras clave identificadas en los documentos. Esto permitió tener una gama más amplia en cuanto a los estudios realizados. Las pesquisas de información se realizaron en bibliotecas físicas y virtuales y repositorios.

En cuanto a la autonomía lingüística, cabe señalar que es un elemento que no existe de manera compuesta, por el contrario, se halla separado: autonomía por un lado y lingüística por otro. Por su parte la interculturalidad se relaciona principalmente con la cultura de la cual se deriva la identidad, la socialización, el bilingüismo e incluso la migración. De igual manera considera a la socialización como un punto focal para las interacciones y comprensión propia y del otro. Por último, se le relaciona con la competencia intercultural que se adscribe al ideario de comunidades pluriculturales y la cual se entiende como la habilidad para desenvolverse de manera adecuada en situaciones comunicativas (Consejo de Europa, 2018).

Finalmente, en las nociones relativas a las lenguas extranjeras vemos que se hallan la metodología, el enfoque, la perspectiva y la lengua vista como un medio y como un fin. De manera particular cabe señalar que la enseñanza se da desde un enfoque comunicativo basado en las interacciones y situaciones de comunicación en diversos contextos, y desde una perspectiva accional que va más allá de la realización de tareas, pues implica un proceso reflexivo del uso de la lengua en ambientes determinados.

Todo este universo permite construir una topología conceptual que permite observar todos los relieves, aristas y huecos que son posibles evidenciar en el estado de conocimiento de estas temáticas. A continuación, se presentan los resultados de las búsquedas.

Hallazgos

En esta sección se presentan los hallazgos a partir de las pesquisas o búsquedas realizadas en 112 documentos, los cuales se presentan en 3 categorías: a partir de enfoques de estudio, de marcos epistemológico-teóricos y por núcleos temáticos o medulares.

a) *Enfoques de estudio*

Se observan los tres tipos de diseño clásicos, el cualitativo, el cuantitativo y los mixtos. Así mismo también se han encontrado documentos de meta-análisis y centrados en escuelas de pensamiento o perspectivas teóricas.

De manera particular se ve que el diseño cuantitativo (25%) es el que más predomina para los estudios en lenguas, particularmente tratan el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas y el cumplimiento de tareas que promueven el aprendizaje. En estos diseños los instrumentos empleados son los test estandarizados tipo TOEFL, DELF-DALF, y pre-tests y pos-tests en el caso de las intervenciones. De esta manera se puede medir la frecuencia en las respuestas y la habilidad del uso de la lengua, sin embargo, sólo se está midiendo el nivel no el proceso. Como ejemplos del uso de pruebas estandarizadas el objetivo de los investigadores es el cumplimiento de tareas (Mohammadi, 2017; Hussein *et al.* 2012) y el desarrollo de las habilidades orales (Zuriyah, Agustina y Falarina, 2018).

Los estudios cualitativos (27%) se centran en los procesos de autonomía y perspectiva intercultural, aunque también se halla la formación docente. Los instrumentos son variados siendo la entrevista semiestructurada y la bitácora de observación los más recurrentes. No obstante, es posible apreciar el uso de fichas reflexivas (Badrinathan, 2017) análisis de syllabus y grupos focales (Moya-Chávez, Moreno-García y Núñez-Camacho, 2018).

Respecto de los estudios mixtos (26%) se observa que están dirigidos a identificar e interpretar cuestiones de identidad (Coffin, 2013), negociación, gestión (Lara *et al.*, 2017) y actitudes de los actores involucrados (Aryanti y Artini, 2017). Los instrumentos que se emplean de manera frecuente son el cuestionario con escala tipo Lickert para la parte cuantitativa, y la entrevista semiestructurada a grupos focales y de manera individual para la parte cualitativa.

Ahora bien, los documentos que presentan un enfoque teórico (22%) parten de temas de cognición o meta-cognición (Jaleniauskiene, 2016 y Travieso y Ortiz, 2018) y constructivismo social que responden a los procesos de aprendizaje de las lenguas que involucran autonomía, metodologías y perspectivas (Bravo-Cedeño, Loo-Rivadeneira y Saldarriga-Zambrano, 2017 y Velázquez y Santiesteban, 2017).

b) Marcos epistemológico-teóricos

Los hallazgos del rubro epistemológico teóricos presentan principalmente dos teorías centrales de la psicología educativa: la teoría social constructivista y la teoría cognitiva. La teoría social constructivista aborda elementos relacionados con la construcción de saberes a partir de las interacciones. Particularmente se ha encontrado que el aprendizaje activo es un promotor de la construcción de conocimientos, en este caso cuando se trata de saberes lingüísticos el enfoque comunicativo y la perspectiva accional son apoyos que permiten esta construcción pues están basados en las interacciones orales y escritas y en la realización de tareas que articulen y vehiculen la lingüística, la pragmática y la sociolingüística, es decir, la lengua y la cultura. Esto permite desarrollar y reconocer la identidad y la interculturalidad.

Por su parte la teoría cognitiva y en algunos casos meta-cognitiva aborda el proceso de aprendizaje que ocurre al interior de cada sujeto, por lo tanto, es individual. En esta teoría descansa el desarrollo de pensamiento crítico, la reflexión, la toma de decisiones, la resolución de problemas, que al final del día llevan a establecer determinada libertad de aprendizaje, es decir a desarrollar la autonomía. En este sentido, y articulando con la parte lingüística, es entonces que la autonomía lingüística, es vista como el proceso interno del estudiante que lo lleva a aprender las lenguas extranjeras a partir de la misma recuperando y procesando la información que ya conoce.

c) Núcleos temáticos

Como se ha hecho mención, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras intervienen los sistemas comunicativos y las habilidades para adaptar los discursos a los contextos. En el primer caso la base es la competencia comunicativa, donde se desarrolla la autonomía lingüística, y en el segundo la base es la competencia intercultural donde se toman en cuenta los factores culturales de las comunidades lingüísticas de las que se hacen referencia en el discurso o actos del habla.

Se puede dar cuenta que en ambos núcleos temáticos el término de competencia es el que destaca. Para el MCERL las competencias de los hablantes “se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender” (Consejo de Europa, 2002, p. 11). En este sentido los conocimientos son los saberes

de orden declarativo, empírico y académico sobre la lengua y la cultura que se usan para lograr la comunicación. Por su parte las destrezas se observan en las capacidades que se tienen para propiciar la adquisición de los saberes antes mencionados. Finalmente, la competencia existencial y la capacidad de aprender, engloban las características personales, individuales y actitudinales que se refieren a la visión de uno mismo y de los demás y a la voluntad de actuar en situaciones comunicativas considerando aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

En el núcleo de lingüística, o autonomía lingüística, se considera el enfoque comunicativo, como aquel que permite el aprendizaje de una lengua extranjera como más natural, donde la lengua se ve no sólo como una finalidad sino también como un medio para el propio aprendizaje y comunicación de y en una lengua extranjera, permite el desarrollo socio-afectivo pues se llevan a cabo relaciones comunicativas y de interacción entre los interlocutores, y además se apoya en la perspectiva accional que promueve las tareas individuales y colectivas para actuar en contextos llamados sociales

Las creencias y representaciones sociales que se tienen sobre el dominio de una lengua extranjera son importantes ya que permiten conocer dónde está situado el estudiante con respecto de su aprendizaje y del uso potencial de la lengua extranjera; y así, establecer las rutas para lograr los objetivos de aprendizaje. Un estudio significativo sobre este tema fue el llevado a cabo por Molina et al. (2018) donde se expone el contexto latinoamericano respecto del dominio de las lenguas extranjeras. Esta investigación explica que el estudiante considera que cuenta con las herramientas necesarias para lograr una buena comunicación e interacción con los demás. Sin embargo, los expertos han demostrado que esto es incorrecto, por el contrario, cuentan con deficiencias.

El contexto de aprendizaje también es considerado uno de los factores que favorecen el aprendizaje. Para ello se habla de ambientes monolingües y bilingües. En el primer caso los estudios revisados revelan que el aprendizaje de idiomas es posible que se dé de manera efectiva (Herrera y Ortiz, 2018; Ofner, 2018). Caso contrario, donde algunos estudios aseveran que en estos entornos no es posible un aprendizaje natural por lo que es necesario un medio bilingüe que favorezca el uso del idioma fuera del contexto escolar (Jaumont y Stein-Smith, 2019; Ofner, 2018; Pozuelos y Travé, 2019).

En cuanto al componente lingüístico articulado con la cultura se tiene a la investigación de Sumonte et al. (2019) realizada en Chile. En sus resultados señalan que los estudiantes migrantes valoran este tipo de programas ya que representa una mejor integración y mediación entre la lengua materna y la extranjera. Por su parte, Santos, Priegue y Crespo (2017) examinaron las percepciones que el alumnado autóctono y migrante tiene de su competencia lingüística la cual no puede reducirse a su función como medio de comunicación, pues no garantiza un buen nivel de conocimiento y manejo de la lengua. Finalmente, Orozco-López (2018) y Bernabé (2012) señalan que en contextos migrantes las lenguas extranjeras y sus competencias son vistas como una manera de integración.

Respecto a los estudios versados sobre la autonomía, esta es un elemento clave que permite la gestión del conocimiento. Flores y Meléndez (2017) indican que los recursos tecnológicos son considerados los aliados por excelencia para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. En esta misma línea de uso de tecnologías se hallan los estudios de Velázquez y Santiesteban (2019) y de Velázquez, Rodríguez y Nieves (2018) quienes presentan a las TIC como fuente de información y autogestión del conocimiento, por parte de los estudiantes; y una propuesta pedagógica-formativa en autonomía, por parte de los docentes. Finalmente Badrinathan (2017) revela que la autonomía puede trastocarse dentro del aula; proponiendo una serie de estrategias que favorecen el aprendizaje sin que ello implique confrontar los sistemas educativos tradicionales y las creencias de los estudiantes. Por su parte Molina et al. (2018) dirigieron un estudio que pone de manifiesto que los estudiantes consideran saber y conocer la lengua, mientras que los resultados en pruebas estandarizadas demuestran que carecen de esto.

Referente al núcleo de interculturalidad existen diversas acepciones o términos que nacen de aquí como la transculturalidad, metaculturalidad, pluriculturalidad, coculturalidad, aculturación e interculturalidad. En este caso la interculturalidad, tema que nos atañe, pretende integrar nuevos elementos culturales que son ajenos a la cultura propia, pero sin que esta se vea diluida, por el contrario, se ve enriquecida. En este sentido el MCERL establece la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2002) y en su última versión de una competencia pluricultural (Consejo de Europa, 2018). Esta visión se centra en que toda formación social parte de la concepción y comprensión del otro (Puren, 2014).

Respecto a esto, Pretceille (2018) aborda, de manera crítica, el concepto de pedagogía intercultural, refiriéndose a ella como una práctica que permite construir un humanismo en la diversidad. Otros como Abdellaouy (2018), Bizarro (2018) y Springer (2010) coinciden en que no se puede tratar de manera desvinculada con los idiomas ya que estos dos elementos coexistentes y se nutren uno del otro. De manera específica Bizarro (2018) revela la importancia de tener claro el tipo de cultura que se pretende abordar en el aula. De igual manera se expone la trascendencia que tiene el rol docente para estas actividades. Por ende, este debe contar con los conocimientos necesarios para llevar a cabo actividades culturales. Tal como se ha visto el concepto de cultura y de interculturalidad es un elemento fundamental para comprender a los demás. De ahí que el principal promotor sea el docente, pues él es quien decide qué enseñar y cómo hacerlo desde una visión global (Abdellaouy, 2018).

CONCLUSIONES

En definitiva, a partir de la revisión de la literatura se recupera el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras visto como medio y como finalidad. Mismo que es atravesado por la lingüística y la interculturalidad. En otras palabras, de la lengua se aprende su carácter lingüístico y sociolingüístico y pragmático, ambos elementos de las competencias comunicativas e interculturales (Consejo de Europa, 2002).

Por su parte las metodologías recogen un equilibrio entre las de carácter cualitativo, cuantitativo y misto, dependiendo de los objetivos propios de las investigaciones. No obstante, cabe señalar que para estudios sobre lingüística se prefiere el diseño cuantitativo, mientras que para la cultura el cualitativo.

Finalmente, el enfoque comunicativo se interrelaciona con distintas esferas. El estudiante, es en quien recae gran parte de la actividad de aprendizaje. El ejecuta y participa en interacciones orales y escritas que le permite comunicar ideas, sentimientos, opiniones, a la vez que es capaz de entender al otro. En este sentido el papel del docente es fundamental, pues es quien mediante un proceso deductivo-inductivo guía al estudiante en la construcción de sus saberes.

REFERENCIAS

- Abdellaouy, M. (2018). L'enseignement marocain et la question de l'intercultural: analyse des représentations. *Synergies Chili*, 14, 71-88. <https://bit.ly/3dbJUOo>
- Ansarian, L. & Mohammadi, F. (2018). Problem-based learning in action: *Review of empirical studies*. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 26, 13-26. <https://bit.ly/36BQPh5>
- Aryanti, N., Artini, L. (2017). *The impact of Problem-based learning on productive skills and attitude towards english language learning* [resumen de ponencia]. 2nd International Conference on Innovative Research Across Disciplines, ICIRAD 2017. <https://bit.ly/31cvOIQ>
- Badrinathan, V. (2017). Autonomie de l'apprenant en français : quel rôle pour les techniques théâtrales? *Revista Synergies*, 10, 139-152. <https://bit.ly/2Nw4bmu>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekodemos*, 11(V), 67-76. <https://bit.ly/344NMyR>
- Bizarro, R. (2014). La compétence interculturelle en cours de LE. Quelques réflexions et exemples. *Intercâmbio*, 2a. Serie (7), 39-48. <https://bit.ly/39ZslAe>
- Bravo-Cedeño, G., Loo-Rivadeneira, M., Saldarriga-Zambrano, P. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 3 (1 Especial), 32-45. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v3i1.368>
- Coffin, P. (2013, 2 y 3 de julio). *The impact of the implementation of the PBL for EFL interdisciplinary study in a local Thai context* [ponencia]. 4rd International Research Symposium on PBL 2013, Putrajaya, Malasia. <https://bit.ly/2BFscVr>
- Consejo de Europa (Ed.). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2ª. Ed). Anaya.
- Consejo de Europa (Ed.). (2018). *Cadre Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe
- Flores, L. y Meléndez, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *RED Revista de Educación a Distancia*, 54(7), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/7>

- Herrera, J., Ortiz, C. (2018). Interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras: un desafío filosófico para América Latina. *Cuestiones de Filosofía*, 4(22), 173-199. <http://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8301>
- Hussein, H., Roslan, S., Noordin, N., Abdullah, M. (2012). Using the problem solving approach to teach writing to EFL learners. *The English Teacher*, XLI(2), 144-160 <https://bit.ly/2PwFiYQ>
- Jaleniauskiene, E. (2016, abril). *Revitalizing foreign language learning in higher education using a PBL curriculum* [ponencia]. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, Antalya, Turquía. <https://bit.ly/31uRNK9>
- Jaumont, F., & Stein-Smith, K. (2019). *El regalo de las lenguas: Un cambio de paradigma en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Estados Unidos*. Estados Unidos; TBR Books
- Lara, V., Avila, E., Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(1), 65-77 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02111072>
- Mohammadi, F. (2017). The effect of Authentic Problem-Based vocabulary tasks on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5 (3), 35-40. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.3p.35>
- Molina, T., Quintero, C., Lizcano, C., Burbano, L. (2018). Creencias y competencias lingüísticas en estudiantes universitarios latinoamericanos ¿son complementarias o se contraponen? *Revista Lasallista de Investigación*, 15 (2), 246-255. <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v15n2a19>
- Moya-Chávez, D., Moreno-García, N., Núñez-Camacho, V. (2018). Interculturality and language teaching in Colombia: the case of three Teacher Education Programs. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.iltc>
- Ofner, D. (2018). Language support competence and language proficiency of early years professionals in monolingual and bilingual settings: Similarities and differences. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 255-278. <http://dx.doi.org/10.1515/eujal-2018-0002>
- Orozco-López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 37-61. <https://bit.ly/2Ba5ULE>

- Pozuelos, F., Travé, G. (2019). El trabajo por proyectos como alternativa metodológica para la integración lingüística y curricular. Estudio de un caso en un centro bilingüe. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 421-440. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9161>
- Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARVM ARENA*, 2, 91-101. <https://bit.ly/3gvjGrA>
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle polemique didactique. *Intercâmbio*, 2a. Serie(7), 21-38. <https://bit.ly/3d4SKxi>
- Rashid, R. (2011). A perspective evaluation of problem based Learning in ESL classroom in the Malaysian higher school certificate program. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, Vol. 1 (4), 25-32. <https://bit.ly/3a1yA6x>
- Santos, M., Priegue, D., Crespo, J. (2017). Aprendizaje escolar y percepción de competencia lingüística en alumnos de origen inmigrante. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 181-196. <https://bit.ly/2C4I9VP>
- Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, 66(4), 511-523. <https://bit.ly/2C47gle>
- Sumonte, V., Friz, M., Sanhueza, S., Morales, K. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanohablante. *Alpha*, 48, 179-193. <https://bit.ly/2PvWTjv>
- Travieso, D., Ortiz, T. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 124-133. <https://bit.ly/31lHaKX>
- Velázquez, Y., Rodríguez, Y., Nieves, O. (2018). El aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Opuntia Brava*, 10(1). <http://doi.org/10.35195/ob.v10i1.59>

Velázquez, Y., Santiesteban, E. (2017). Relación dialéctica entre la metacognición y la autonomía en el aprendizaje de los profesores en formación de lenguas extranjeras. *Opuntia Brava*, 11(Monográfico especial). <https://bit.ly/2Xy0DWk>

Zuriyah, M., Agustina, K., Falarina, M. (2018). *The effect of Problem-based Learning and students' creativity toward their speaking skill* [ponencia]. The International English Language Teachers and Lecturers Conference, Diwek, Indonesia. <https://bit.ly/2M0AVTZ>