

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

CIDEP-2021-2



ISBN: 978-1-957395-02-9

LENGUA, CULTURA Y EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

PRIMERA PARTE



editorial redipe

Libro de investigación: Educación y Pedagogía 2022. Parte I

Varios Autores

El ISBN del libro de investigación es: 978-1-957395-02-9

Primera Edición, enero de 2022

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

Coedición: UCP, UH, UM, ELAM

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial Congreso

Dra. Inidia Rubio Vargas, Presidenta Redipe Capítulo Cuba, Profesora Titular IFAL-UH

Dr. Juan Silvio Cabrera Albert, Profesor Titular Universidad de La Habana.

Dr. Juan Abreu Payrol, Profesor Titular Escuela Latinoamericana de Medicina

Dr. C Bárbara Maricely Fierro Chong, Coordinadora REDIPE Matanzas

MSc. Osniel Echevarría Ramírez, Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez Coordinadores REDIPE Redipe Centro-Oriente,

Dr. Mario Hernández Pérez, Coordinador REDIPE Universidad Agraria de La Habana

Dra. Milagros de la Caridad Sánchez Herrera, Coordinadora REDIPE Ciego de Ávila,

Dr. Luis Manuel Massagué Martínez, Coordinador REDIPE Granma.

Dra. Mercedes Valdés Pedroso. Coordinadora REDIPE Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deportes "Manuel Fajardo", (UCCFD),

Comité Científico Redipe

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Inidia Rubio Vargas, PhD, IFAL-UH, Presidente Redipe- Cuba

Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid

José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

CONTENIDO

	Pág.
PRÓLOGO	1
GENERALIDADES	2-3
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS RENOVADORAS	4 - 264
1. ANÁLISIS COMPARADO DEL PROGRAMA FUENTES DE INFORMACIÓN E INFORMÁTICA (FII). Edelsys Castañeda Blanco	5 -15
2. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE ESPECIALIDAD EN NORMALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA. Karen Pupo Méndez y Fridel J. Ramos Azcuy	16 - 30
3. CRÓNICA DE UNA BATALLA CONTRA LA COVID-19 DURANTE EL PROCESO FORMATIVO DE JÓVENES UNIVERSITARIOS ALAMARENSES. Guadalupe de las Mercedes Quesada Pitay y Herminia Carmen Taño Hernández- Piloto	31 - 40
4. EL CURSO DIFERIDO PARA LA PREPARACIÓN DE JÓVENES, EN TIEMPO DE COVID-19. Herminia Carmen Taño Hernández-Piloto y Maritza de la Caridad Venet Pérez	41 - 53
5. IMPORTANCIA DE LA PESQUISA ACTIVA EN EL ENFRENTAMIENTO A LA COVID- 19. María Elena Pérez Bell	54 - 66
6. EL PENSAMIENTO EDUCATIVO CUBANO: SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA ACTUAL. Náyade Lil Díaz Quintana, Juan S. Cabrera Albert y Arturo Gayle Morejón	67- 80
7. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO CIENTÍFICO. Alicia González Campello, Sarah Reina Nocedo Rodríguez y Regla de la Caridad Enríquez Hierro	81 - 94
8. METODOLOGÍA PARA DETERMINAR LOS PROBLEMAS PROFESIONALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA AUDITORÍA. Irisdany Gómez Quintana	95 - 106

9.	PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS PROFESORES, MEDIACIONES Y COVID-19: UNA INVITACIÓN PARA LA REFLEXIÓN. Rodolfo Fernández Ledesma	107 - 119
10.	REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA VERDAD HISTÓRICA. Alexey Rojas Hernández, Martha Odalys Santaya Domínguez y José Carlos Parra Rodríguez	120 - 129
11.	HACIA UNA MULTIDIMENSIONALIDAD COGNOSCITIVA DEL TEXTO MODELO. APUNTES. Lesme Blanco Sosa	130 - 143
12.	HACIA EL DESARROLLO DEL DISCURSO PROFESIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. Julia Fabelo Tanda	144 - 155
13.	LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO REDIMENSIONADA DESDE LA PRÁCTICA: ESTEREOTIPOS Y ADECUACIÓN. Gloria Fariñas León y Juan Silvio Cabrera Albert	156 - 166
14.	PONENCIAS DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS EN LA FACULTAD PREPARATORIA: ESTUDIO COMPARADO Roberto Rodríguez Travieso	167 - 180
15.	IDENTIDAD Y HÁBITOS ALIMENTARIOS: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DE LOS PROFESIONALES DEL TURISMO Alberto Alejandro Morales Domínguez	181 - 198
16.	INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS. Ana Lidia Martínez Díaz y Maritza Paula Carbonell Suárez	199 - 207
17.	UN EJEMPLO QUE HA ESTREMECIDO AL MUNDO Leslia Caridad Rodríguez Rodríguez y Lisbet González Caraballo	208 - 217
18.	LA ORIENTACIÓN PRAGMÁTICA, SEMÁNTICA Y SINTÁCTICA EN LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO Yurvis Reyes Echavarría	218 - 228
19.	LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN AVANZADA REFERENTE DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL EFICAZ PARA LA SOSTENIBILIDAD Maritza de la Caridad Venet Pérez y Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita	229 - 239

20.	EL GRUPO DOCENTE COMO ESPACIO PSICOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE VALORES EN JÓVENES CHINOS Damiana Perera Calzadilla y Rosaylin Aviles Guerrero	240 - 253
21.	LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ACERCAMIENTO AL CONCEPTO Ivis Virginia Peraza Oliva y Lennys Cecilia Barcaz Lescaille	254 - 264

CAPÍTULO II: PAPEL SOCIAL DE LA CULTURA. TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVAS. LAS ARTES.		265 - 508
22.	ARTE, LITERATURA Y GEOMETRÍA, UN LIBRO DIGITAL PARA LA CULTURA ESTÉTICO-ARTÍSTICA Yasser Martín Guillén	266 - 274
23.	EL AÑO NUEVO EN BEIJING Y EN LA HABANA: UN ESTUDIO ANTROPOLÓGICO CULTURAL COMPARATIVO. Avelino Víctor Couceiro Rodríguez y Michael Cobiella García	275 - 289
24.	INMIGRACIÓN BRITÁNICA. RAZONES ETNOCULTURALES E HISTÓRICAS DE SU PRESENCIA EN LA CULTURA CUBANA (1901-1930) Michael Cobiella García y Manuel Rabaza Torres	290 - 303
25.	LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Ismet Borroto Carbonell, Angela Bolaño Rencurrell y Maritza Carbonell Suárez	304 - 313
26.	LA PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA MÚSICA PINAREÑA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA. Irina Hernández Cruz y Yovany Alvarez García	314 - 323
27.	LA ADAPTACIÓN DE LA OBRA TEATRAL SANTA CAMILA DE LA HABANA VIEJA DE JOSÉ RAMÓN BRENE EN EL CINE CUBANO Martha Ceballos Quintero y Marbelia Acosta Ríos	324 - 334
28.	VISUALIZACIÓN DE DATOS HUMANÍSTICOS: EL CASO DE LAS MARGINALIAS DEL CHE Ania R. Hernández Quintana	335 - 344
29.	LOS VIDEOJUEGOS COMO MEDIO DE ENSEÑANZA Isis Terrero Rodríguez y Abel Morales Cabrera	345 -358

30.	MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS DIVERSAS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) Analey Fernández Dueñas, María Josefa Martell Dantin y Juan S. Cabrera Albert	359 - 368
31.	UNA ENSEÑANZA VIRTUAL CONVERTIDA EN REALIDAD. Ledelia Denisse Cárdenas Iribe- Andudi	369 - 379
32.	LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y SU IMPACTO EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA. Orestes Izquierdo Nuñez	380 - 389
33.	EL USO DE AUDIOVISUALES EN LA PRIMERA INFANCIA Y EL APROVECHAMIENTO DEL TRABAJO EN RED Katherine Rivera Valdés e Isabel Martínez Medina	390 - 404
34.	INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TAREAS MEDIADAS POR LAS TIC Rómula Llanes Barbuzano y María del Loreto Nicolau González	405 - 419
35.	CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA APRECIACIÓN DE LA MÚSICA DE CONCIERTO Katia Morales Pérez, Maylen Padrón Martínez y Yovany Alvarez García	420 - 434
36.	MOTIVACIÓN EN LA CLASE INGLÉS A TRAVÉS DE LAS TICS. ESTUDIO DE CASO EN CUBA Victor Manuel Alonso Surí y Deyse Matilde Fernández González	435 - 457
37.	EL MATERIAL AUDIOVISUAL, PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA DE ELE / EL2 Bárbara C. Bécquer Rebaza, Andria I, García Méjica y Malena Rodríguez Rodríguez	458 - 469
38.	LA SUPERACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS EN ENTORNOS VIRTUALES Aracelis Góngora Perdomo y Yasser Lázaro Ferro Pérez	470 - 478
39.	LAS ADAPTACIONES TEATRALES Y SU ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE LITERATURA CUBANA ACTUAL Marbelia Acosta Ríos y MSc. Martha Ceballos Quintero	479 - 485
40.	EL PAPEL MEDIADOR DE LAS ARTES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES PROFESIONALES, DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL. Iselys González López, Juan S. Cabrera Albert y Paulina M. Casaña Oliva	486 - 500

41.	LAS PLATAFORMAS VIRTUALES Y LA ENSEÑANZA EN LÍNEA DEL ESPAÑOL EN JAMAICA EN TIEMPO DE PANDEMIA. Autora: Yahenka Díaz Hernández	501 - 508

CAPÍTULO III: ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA. DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD.		509 - 832
42.	LA DISCIPLINA ESTUDIOS CULTURALES. ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Saidirys Barrera Vázquez y Juan Silvio Cabrera Albert	510 - 516
43.	¿SER O ESTAR? ESA ES LA CUESTIÓN... Yareira Puig Pernas	517 - 528
44.	ACTITUD ANTE LO DICHO: UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA DE ATENCIÓN AL DISCURSO ACADÉMICO CIENTÍFICO Yu Xin	529 - 539
45.	MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y COMPRENSIÓN DE LECTURA: BINOMIO RENTABLE EN LA CLASE DE ELE Alina Ricalo Torres e Ivis Virginia Peraza Oliva	540 - 550
46.	LA SELECCIÓN DE TEXTOS COMO ESTÍMULO A LA MOTIVACIÓN POR LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN LENGUAS EXTRANJERAS Diana Rosa Cáceres León, Elisa Cabrera Domecq y Mayelín González Hernández	551 - 563
47.	EL TRABAJO GRUPAL: UNA MIRADA DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS Celia Clemencia González González	564 - 573
48.	INFLUENCIA DE LA COVID-19 EN LA PRAGMALINGÜÍSTICA DEL MOMENTO Isidra Zamora Reyes, Nesta Nilda Collazo Quintana y Lisbet González Carabello	574 - 585
49.	LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL CON PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES MÉDICOS Damarys Martínez Velázquez, María de los Ángeles Velázquez Vega y Meralis David Durruthy	586 - 598

50.	LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: DEFINICIONES, VALORACIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Adays Chércoles Arias	599 - 612
51.	LA FORMACIÓN DE HABILIDADES DE TRADUCCIÓN EN MODALIDAD NO PRESENCIAL. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS SINOHABLANTES Akemi González Matute e Ismet Borroto Carbonell	613 - 625
52.	LA PRÁCTICA SITUACIONAL: HILO CONDUCTOR DE LA INMERSIÓN SOCIOCULTURAL PARA EL APRENDIZAJE DE ELE. María del Carmen Ruisánchez Regalado	626 - 639
53.	ESTRATEGIA DIALÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS A NO HISPANOHABLANTES Li Jiao	640 - 651
54.	CULTURA Y DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN CIENCIAS MÉDICAS. Yamila Galarraga Douglas	652 - 660
55.	Ruta crítica: una experiencia para el trabajo en tiempo de pandemia. Sandra Meilen Hernández García, Rómula Llanes Barbuzano y Malena Rodríguez Rodríguez	661 - 675
56.	UTILIZACIÓN DE UN FORO DE DISCUSIÓN EN UNA CLASE DE E/ELE Malena Rodríguez Rodríguez, Sandra Meilen Hernández García y. María del Carmen Rodríguez López	676 - 685
57.	POSICIÓN DEL ADJETIVO EN EL GRUPO NOMINAL EN EL CORPUS DE PRESEEA LA HABANA Lidia Ester Cuba Vega	686 - 700
58.	PERÍFRASIS VERBALES MODALES DEL ESPAÑOL: SU COMPRENSIÓN POR APRENDIENTES CHINOS Nian Liu y Lidia Ester Cuba Vega	701 - 710
59.	ESTUDIO COMPARATIVO DEL COMPORTAMIENTO KINÉSICO EN LA CULTURA CUBANA Y LA CHINA. Dariannys Denis Ray	711 - 722
60.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU UTILIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Esther Diviñó González y María del Loreto Nicolau González	723 - 737

61.	UN ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS SOBRE LOS TIEMPOS SIMPLES DEL FUTURO DE INDICATIVO DEL ESPAÑOL Y SU EMPLEO EN LA COMUNICACIÓN ESCRITA POR ESTUDIANTES SINO HABLANTES Maritza Guerrero Hidalgo	738 - 751
62.	EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑAR ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN TIEMPOS DE COVID- 19. Carmen María Soto Benítez, Iris Ramos López y Yurvis Reyes Echavarría	752 - 763
63.	PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS ORIENTADAS AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES. Teresa Trujillo Mazorra, Lilian Fonseca Montes de Oca y Andrea Hernández Valera	764 - 778
64.	EL DESARROLLO DE GLOSARIOS EN LA TERMINOLOGÍA Lic. Oraily Madruga Rio	779 - 790
65.	ENTONACIÓN Y GESTUALIDAD EN LAS INTERROGATIVAS DE LA TELENOVELA DESTINO PROHIBIDO Evelyn Serra Castro, Tania Silverio Pérez y Raquel M. García Riverón	791 - 815
66.	HACIA UNA DIDÁCTICA DESARROLLADORA DE LAS LENGUAS EXTRANJERA CENTRADA EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN A SUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS. Juan S. Cabrera Albert, Náyade L. Díaz Quintana, Analey Fernández Dueñas y Saidirys Barrera Vázquez	816 - 832

PRÓLOGO

Compilar el conjunto de trabajos que recoge este libro, ha sido una tarea de mucho tiempo, con sentimientos encontrados, robando tiempo a las numerosas actividades que hoy, se hacen difícil sostener bajo las actuales condiciones del mundo y las que en particular vivimos los cubanos, pero siempre tratando de rendir al máximo para hacerlo lo mejor posible y recompensar tanto amor a la obra educativa.

Este libro es parte de las muchas oportunidades que ha aperturado REDIPE a su membresía, quienes perciben esta red como una ventana para el intercambio profesional y humano. Los afiliados en sus valoraciones, dan alto valor al trabajo que se ha organizado para contribuir a difundir la obra educativa cubana, con un marcado carácter inclusivo, REDIPE acoge a miembros que por limitaciones sociodemográficas carecen de espacios para intercambiar sobre sus prácticas.

Toda actividad profesional es compleja, apremiantes son los problemas que afronta el mundo, pero ¿quién sino los hombres y mujeres que conforman nuestras sociedades son los encargados de resolverlos? Ya en esta mirada emerge la relevancia de la educación y de la actividad educativa en particular, cuyos resultados son por lo general a largo plazo.

La educación es una inversión para el futuro, en un continuo de generaciones que se van formando para heredar no solo la cultura, que se va acumulando y enriqueciendo, sino para aprender a producir nuevos conocimientos, y continuar acrecentando el potencial humano en el ciclo de vida.

Esa trascendencia generacional marca profundamente la actividad académica, investigativa, de superación e intercambio de profesores, directivos, investigadores y estudiantes que se han ido incorporando a la Red Iberoamericana de Educación y Pedagogía (REDIPE), Capítulo Cuba, que este año, en este X Congreso Internacional han desbordado en soluciones creativas a problemas devenidos de la actual situación epidemiológica que todavía enfrenta el mundo.

Además del valor científico y metodológico del contenido de las ponencias que se publican en este volumen, resulta meritoria la trascendencia y fuerza espiritual de los autores que presentan sus resultados, para compartir sus experiencias sobreponiéndose a carencias materiales, tecnológicas y a vivencias devastadoras provocadas por la Covid 19.

Llegue a ustedes este libro de investigación donde comparten espacio profesores de todos los ámbitos educativos, con un grupo importante de ponencias elaboradas por profesores de los Centros Universitarios Municipales, quienes se han ido incorporando a REDIPE e imprimieron un cálido ambiente a las sesiones de trabajo, los temas son muy diversos y de actualidad, esperamos que los disfruten y que les sean útiles.

Dr. Julio César Arboleda Aparicio, Presidente de REDIPE
Dra. Inidia Rubio Vargas, Presidente Capítulo Cuba-REDIPE

GENERALIDADES

<https://redipe.org/eventos/cidep-2021-2/>

INVITAN

Universidad de La Habana - Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"

ELAM: Escuela Latinoamericana de Medicina - Universidad de Matanzas- Universidad de Pinar del Río- UNAH- Universidad de Ciego de Ávila (ÚNICA), Redipe- USB- Universidad Complutense de Madrid-Universidad Autónoma de Madrid- Universidad de Gramma- Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deportes "Manuel Fajardo" (UCCFD)

XI CONGRESO INTERNACIONAL CIDEP 2021

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Encuentro Iberoamericano de Pares Académicos "Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques, perspectivas, estrategias y metodologías"

10/14 de diciembre de 2021

INSTITUCIONES VINCULADAS

Ministerio de Educación Superior República de Cuba; Asociación Cubana de Pedagogía, UNESCO CUBA- RIDGE- REDPAR, CIHCyTAL , RIPAL, RIPEME, RIEPA- PIIR

Southern Connecticut State University, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Israel, Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo, Facultad de Educación Universidad Autónoma de Madrid, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) – Universidad La Serena y Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría en Primera Infancia, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE), y Maestría Educación y Desarrollo Humano de la USB, Maestría en Tecnologías para Aprendizaje, Universidad de Guadalajara, CUNorte.

Ejes Temáticos

- Educación y Pedagogía: enfoques y perspectivas emergentes- Educación y pedagogía Prenatal, Pedagogía radical e inclusiva, Pedagogía Mesoaxiológica, Pedagogía de la comprensión edificadora. Otras
- Ciencia e investigación – Tecnología e Innovación- Didáctica, currículo y evaluación- interculturalidad y diversidad-
- Diversidad e inclusión/Educación, arte, lengua y cultura; lectura y escritura; Filosofía y Pedagogía; Ética y valores; Educación y posconflicto; Infancias; Educación e Historia de las ciencias y la tecnología; Educación y Pedagogía (todos los temas y niveles de educación), Educación y tic; Emprendimiento y desarrollo (educativo, ambiental, social, sustentable); Dirección, Calidad, Gestión y políticas educativas

PROPÓSITO

- Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indaguen y participen activamente en la generación de espacios más humanos para la vida.
- Constituir y/o fortalecer macroproyectos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida.

COMITÉS CIENTÍFICOS

-UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS "ENRIQUE JOSÉ VARONA":

Dr. C Milda Lesbia Díaz Massip, Rectora; Nancy Chacón Arteaga, Presidenta Nodo Redipe en Cuba; Damián Pérez Guillermo, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante; Gudelia Fernández-Pérez de Alejo, Coordinadora Redipe Cuba

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA:

Lidia Ester Cuba Vega, Decana FENHI - Inidia Rubio Vargas, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge; Juan Silvio Cabrera Albert, Docente Investigador; MSc. Odalys Rodríguez Perea, Directora Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC); Odalis Fundora Arencibia, Directora de Comunicación Institucional en la UH.

-ELAM: Dra. Yoandra Muro Valle, Rectora. Antonio López Gutiérrez, Investigador;

-UNIVERSIDAD DE MATANZAS:

Dr. C Leyda Finalé de la Cruz, Rectora Universidad de Matanzas; Bárbara Maricely Fierro Chong, Coordinadora REDIPE Capítulo Cuba. Profesora del Centro de Estudios Educativos (CENED), UM

-EVENHOCK:

Osniel Echevarría Ramírez, Coordinador Redipe Nodo Cuba. Evenhock, Universidad de Las Tunas; Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez, Investigadora U Las Tunas, Miembro Macroproyecto Iberoamericano Evenhock- Redipe

-UNAH: Mario Hernández Pérez, Coordinador Redipe Nodo Cuba, Universidad Agraria de La Habana- Onelia Adriana Alarcón Santos, UNAH

Dra. Milagros de la Caridad Sánchez Herrera, Coordinadora REDIPE Ciego de Ávila,

Dr. Luis Manuel Massagué Martínez, Coordinador REDIPE Granma.

Dra. Mercedes Valdés Pedroso. Coordinadora REDIPE Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deportes "Manuel Fajardo", (UCCFD)

-REDIPE

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

Manuel Salamanca López, Universidad Complutense De Madrid

Agustín de La Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Clara Inés Pinilla. Par Académico iberoamericano Redipe

Julio César Arboleda, Director Redipe

INFORME

congreso@redipe.org, direccion@redipe.org

www.redipe.org

Visítanos en www.facebook.com/redipe y www.twitter.com/redipe



CAPÍTULO I. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS RENOVADORAS



ANÁLISIS COMPARADO DEL PROGRAMA FUENTES DE INFORMACIÓN E INFORMÁTICA (FII)

Autor: Lic. Edelsys Castañeda Blanco, edelsys@infomed.sld.cu, <http://orcid.org/0000-0001-5582-5016>

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es realizar un análisis comparado del programa de la asignatura Fuentes de Información e Informática, basado en los fundamentos de la educación comparada, donde se propone identificar las convergencias y divergencias entre el programa impartido en el curso 2011-2012 en la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) y en los cursos 2015-2016, el 2018-2019 y 2019-2020 en Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (FPUCMH) para estudiantes no hispanohablantes que estudiarán las especialidades de Ciencias de la Salud en Cuba y recomendar los cambios y transformaciones al programa según las necesidades de los mismos, para Contribuir al proceso formativo en las actuales condiciones históricas de manera exitosa, su formación profesional.

Palabras Claves: Programa de asignatura, Educación Comparada, Análisis Comparado, Recursos de Información e Informática.

COMPARED ANALYSIS OF THE PROGRAM SOURCE OF INFORMATION AND COMPUTER SCIENCE (FII)

ABSTRACT

The purpose of the present work is to carry out a compared study of the program of the subject Fuentes of Information and Computer science, based on the foundations of the compared education, where intends to identify the convergences and divergences among the program imparted in the course 2011-2012 in the Latin American School of Medicine (ELAM) and in the courses 2015-2016, 2018-2019 2019-2020 in faculty of the University of Medical Sciences of the Havana (FPUCMH) for students non Spanish-speakers that will study the specialties of Medicine in Cuba and to recommend the changes and transformations to the program according to the necessities of the same ones, to achieve in successful way, its professional formation.

Key words: Subject program, Compared Education, Analysis Compared, Resources of Information and Computer science.

INTRODUCCIÓN

Como parte del Programa de Formación de Médicos no hispanohablantes, surge en el año 2012 la FPUCMH, donde se reciben estudiantes procedentes de diversas regiones del mundo, con sistemas educativos diferentes, lo que trae como consecuencia que los perfiles de salida de los egresados de bachillerato muestren una heterogeneidad desde la perspectiva del diseño curricular cubano para este nivel de enseñanza, haciéndose necesario un curso propedéutico que le permita alcanzar la competencia comunicativa y académica que viabilice su ingreso y permanencia en los centros de educación superior

Para lo cual se creó un curso preparatorio que permitiera a los estudiantes desarrollar las competencias comunicativas en español y se familiarizaran con la terminología especializada de las Ciencias Médicas en Cuba antes de comenzar sus estudios universitarios, complementando su preparación con la aplicación de un Curso Premédico, en el cual se imparten asignaturas de ciencias y humanidades, que permiten la preparación de los estudiantes para incorporarse a la carrera.

Como parte de las asignaturas del Curso Premédico se imparte la asignatura Fuentes de Información e Informática, la cual en la ELAM, se llamó Información Científica y Computación con dos temas, con el decursar de los años la asignatura cambió su nombre y su estructura y en la actualidad fue eliminada por los especialistas de la ELAM del programa de estudios del Curso Premédico, pero en la FPUCMH aún se considera una asignatura necesaria en el Plan de Estudios

En el diagnóstico realizado se pudo constatar las diferencias en el dominio por los estudiantes de las aplicaciones de la suite ofimática. Esto tiene su origen en que las modalidades de ingreso son por convenios de gobiernos y autofinanciados, lo cual entraña una gran diferencia en los estratos sociales y los niveles de estudios alcanzados con anterioridad.

Tomando en consideración lo antes expuesto se puede determinar cómo singularidad la multiculturalidad, los diferentes niveles educativos de procedencia, sus características económicas (autofinanciados o los de convenios de gobiernos), factores que originan la heterogeneidad de los conocimientos que poseen sobre la

informática, lo que influye directamente en su formación y la variedad de tipos de cursos al impartir los contenidos de informática (propio u optativo) que preparen a los estudiantes de la Facultad Preparatoria facilitándole su tránsito hacia la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y la necesidad de una Preparación para el uso de las Fuentes de Información e Informática.

Con el propósito de perfeccionar el diseño curricular de la FPUCMH se propone como problema científico: identificar los puntos de convergencia y divergencia entre los Programas de la asignatura Fuentes de Información e Informática desde el curso 1998-1999 hasta el curso 2011-2012 en la ELAM y los cursos 2015-2016, el 2018-2019 y 2019-2020 en la FPUCMH para jóvenes no hispanohablantes que estudiarán las especialidades de Ciencias de la Salud.

Esta investigación es sustentada desde los fundamentos de la Ciencia de la Educación Comparada lo que permitirá desarrollar el objetivo general propuesto: Realizar un análisis comparado sobre los programas de la asignatura Fuentes de Información e Informática el curso 2011-2012 en la ELAM y los cursos 2015-2016, el 2018-2019 y 2019-2020 en la FPUCMH para jóvenes no hispanohablantes.

DESARROLLO

Un análisis comparado resulta imprescindible una aproximación a los referentes teóricos y metodológicos del estudio comparado. Massón Cruz (2005) cuando argumentó que: “Estas investigaciones basadas en la Educación Comparada van dirigidas a estudiar, cómo contribuyen las prácticas educativas sistemáticas a la proyección de las políticas educativas y a las problemáticas educativas, que cotidianamente, deben resolver los sujetos que participan en estos procesos, atendiendo a las demandas de los factores extra escolares y a las condiciones y posibilidades que se manifiestan en esos espacios”.

Este estudio con las características de la presente investigación permite establecer comparaciones sobre el desempeño académico de la FPUCMH para estudiantes no hispanohablantes que estudiarán en Cuba las carreras de Ciencias de la Salud

Sobre la educación comparada se han emitido diferentes conceptos entre los que se encuentran:

Thanh Khoi (1981) expresó que “la educación comparada es la ciencia que tiene por objeto identificar, analizar y explicar las semejanzas y diferencias entre hechos educativos y/o sus relaciones con el entorno (político, social, cultural) e investigar las leyes eventuales que los gobiernan en diferentes sociedades y en diferentes momentos de la historia humana.”

Velloso A y Pedro F (1991). la definieron como “la ciencia que estudia los sistemas educativos o aspectos de este mediante el método comparativo con el fin de contribuir a su mejora”

Según Isidoro Alejandro Solernou (2015), “Estudia los fenómenos pedagógicos y educativos contemporáneos, sus causas, diferencias y semejanzas basados en factores económicos, sociales, históricos, políticos y filosóficos a la luz de las peculiaridades nacionales”

Los conceptos antes mencionados establecen que mediante esta ciencia es posible establecer los puntos de divergencias y convergencias que tienen los programas de la asignatura FII, que es el tema de nuestra investigación, y de esta forma trazar las pautas y proponer los cambios y para la conformación de una disciplina coherente con los presupuestos del Plan E.

La autora del presente trabajo coincide con el siguiente planteamiento:

“La aplicación de la investigación comparada en educación, facilita las transformaciones educativas y cambios sustanciales en naciones o conjuntos de ellas, porque a través de su aplicación es posible identificar causas, factores objetivos y subjetivos que inciden en estos. Además de determinar coincidencias, puntos de contactos, diferencias, aspiraciones comunes, alternativas y trayectorias para el cambio educativo”. Rodríguez Alfonso y Massón Cruz (2014)

La multiculturalidad de los estudiantes que ingresan a la FPUCMH, provenientes de sistemas políticos y educativos diversos, motivan en nuestras universidades una formación acorde a los preceptos de la Revolución Cubana y el Ministerio de Educación Superior como lo establece la RM 2/18 en su artículo 1 donde traza que:

”La formación de los profesionales de nivel superior es el proceso que, de modo consciente y sobre bases científicas, se desarrolla en las instituciones de educación superior para garantizar la preparación integral de los estudiantes universitarios, que se concreta en una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general. .”

Abdala, E. (2015: p7) expresó que “la estrategia de fortalecimiento de la atención formativa relacionada con el desarrollo de las competencias, a partir del acercamiento a los objetos de la profesión, a los códigos de ética que existen en cada profesión y a la transferencia de las tecnologías y redes sociales en el contexto educativo.”

Para dar cumplimiento a lo proyectado por la RM 2/18 del Ministerio de Educación Superior y tomando en consideración todo lo antes expuesto por Abdala, E. (2015:p7) es que la autora determina la necesidad de un análisis comparativo de los programas de estudios de la asignatura Fuentes de Información, para lo cual estableció los siguientes criterios de comparación:

- Evolución de la institución
- Ubicación del programa en el plan de estudios
- Antecedentes
- Objetivos generales
- Contenidos
- Conocimientos fundamentales
- Habilidades
- Valores
- Indicaciones metodológicas
- Bibliografía

Informe Conclusivo

En este informe se realiza un análisis de cada uno de los criterios de comparación establecidos, donde la autora expone los resultados de la comparación obtenidos:

Evolución de la institución

Según Alejandro Millares Peña en mayo de 2011 y al amparo de la RM 229/11 se subordina al MINSAP, se le asigna la misión de prestar servicios a la actividad académica de la UCMH dentro del programa de formación y especialización de profesionales extranjeros de la salud, en el marco de la colaboración internacional autofinanciada. El 1ro de noviembre de 2011 pasó a funcionar bajo la atención directa de la UCMH y en marzo de 2012 se creó el Centro de Convenciones y Servicios Académicos (CCSA) de la UCMH por la RM 183/12, cambiando su denominación a Centro de Convenciones y Servicios Académicos, subordinado a la UCMH, por la denominación de Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (FPUCMH) según se expresa en la RM 9/15 del MINSAP.

Ubicación de la asignatura en el plan de estudios.

La asignatura FII, desde el curso 2010 -2013 hasta el curso 2015-2016, se impartía en el segundo semestre del curso denominado Premédico y contaba con cuarenta horas clases divididas en 20 encuentros presenciales con una frecuencia semanal. En el curso 2016-2017, se ubicaba de igual forma en el segundo semestre o Premédico con 12 horas clases, distribuidas en 6 encuentros presenciales con una frecuencia semanal. En el curso 2017-2018, se ubicaba de igual forma en el segundo semestre o Premédico solo en 10 horas clases, distribuidas en 5 encuentros presenciales con una frecuencia semanal. En el curso 2018-2019, se ubicaba en el primer semestre, denominado Preparatoria, comenzando en la semana 5 con 18 horas clases, distribuidas en 9 encuentros presenciales con una frecuencia semanal, de igual forma se desarrolló en el curso 2019-2020.

Antecedentes

En el año 1999 surge la asignatura con el nombre de Información Científica y Computación (ICC). Estos términos estaban en correspondencia con el entorno académico del momento y con la procedencia docente de los estudiantes latinoamericanos de bajos ingresos económicos, en su mayoría, que constituían la matrícula de la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM). La asignatura formaba parte del curso Premédico que se impartía con el objetivo de nivelar los conocimientos de los estudiantes para incorporarse al estudio de las ciencias médicas en Cuba.

En el año 2012 comienza a impartirse, como parte del plan de estudios, en el Centro de Convenciones y Servicios Académicos (CCSA) Fuentes de Información e Informática (FII), con 40 horas de clases y un sistema de contenidos en correspondencia con los conocimientos de los estudiantes, fundamentalmente del continente africano y formaciones docentes muy heterogéneas, como parte del grupo de asignaturas del curso Premédico con igual objetivo.

Utilizando el programa elaborado por los especialistas de la ELAM y teniendo en cuenta las necesidades académicas de los estudiantes, se realizaron cambios, ajustes y transformaciones al contenido y se fueron adecuando a las especificidades necesarias de cada curso, logrando así de manera exitosa la continuidad en su formación profesional.

Condiciones Actuales

A partir del triunfo electoral del Presidente saliente de los EEUU Donal Trump, los niveles de matrícula de la facultad decayeron notoriamente, lo que ha incidido también en el cambio de las proporciones de estudiantes en las dos modalidades de ingreso, donde predominan los estudiantes autofinanciados, con respecto a los estudiantes por convenios de gobiernos. Esto ha tenido un impacto particular en el dominio por los estudiantes de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Tics), pues los autofinanciados provienen de sistemas educativos más avanzados que los matriculados por convenios de gobiernos, dado que estos últimos tienen procedencias más humildes.

Análisis de la evolución de los programas de la asignatura FII en la FPUCMH

Este programa forma Dela preparación idiomática y académica que reciben los estudiantes no hispanohablantes en su etapa preparatoria y el dominio del idioma español, los que tienen el objetivo de estudiar especialidades médicas, utilizando las Tics en su formación como un profesional de la salud, con los últimos adelantos científicos tecnológicos.

La asignatura FII tiene como objeto de estudio

“la alfabetización informacional e informática de los estudiantes que ingresan en las diferentes facultades de la UCMH”, lográndose así que sean capaces de cumplir en un futuro con su labor profesional de manera competente en el marco de la ética y la moral que rigen los principios de la Salud Pública Cubana y ponerlos en práctica en sus países.

Necesitan desarrollar habilidades para utilizar adecuadamente la información biomédica que se genera, tanto por métodos tradicionales como por el uso de las Tics Los estudiantes requieren de una estrategia de búsqueda de información adecuada, se enfrentan a problemas concretos de la investigación estudiantil con el uso eficiente de las fuentes de información, la norma EPIC y el estilo bibliográfico Vancouver, las presentaciones electrónicas aplicando MS Word y Power Point; la navegación en la intranet e internet, Infomed, las redes sociales y redes sociales académicas.

Objetivos Generales y Contenidos

En sus inicios el programa tenía el propósito de contribuir a la alfabetización informacional e informática de los estudiantes que ingresaban en la ELAM, para lo que se establecieron objetivos generales que permitieron dar cumplimiento a este propósito con el paso del tiempo, debido a los continuos avances tecnológicos y la diversidad multicultural y étnica de los estudiantes que han continuado su preparación en las FPUCMH ha sido imprescindible su perfeccionamiento, lo que trae como consecuencias que se aplicaran desde el curso 2016-2017 hasta la fecha tres versiones diferentes que mantienen como base del programa original los mismos objetivos.

La autora de este trabajo opina que estos objetivos generales no cumplen con las expectativas y necesidades de los estudiantes en la actualidad.

Contenidos

Los contenidos son muy abarcadores y extensos para el tiempo establecido en cada clase, motivo por el cual el docente no tiene la posibilidad de realizar clases prácticas en una asignatura donde es esencial, por otra parte, los estudiantes universitarios operan dispositivos con mayor nivel de modernidad y actualidad, se comunican por redes sociales y forman parte de numerosas comunidades virtuales. Los profesores encargados de su formación profesional no deben proponer en las clases conocimientos ya apropiados por ellos, están llamados a la creatividad, a la flexibilidad, a la novedad, a propiciar las herramientas para que el estudiante gestione su propio conocimiento.

Por todo lo anteriormente expuesto la autora de esta propuesta considera que debe ser rediseñado el contenido de dicha asignatura.

Conocimientos Fundamentales

Los programas analizados mantienen sistemas de conocimientos similares, donde aparece como eje central la supuesta necesidad que posee el estudiante de conocimientos y habilidades básicos de informática, pero el estudiantado del siglo XXI posee habilidades necesarias para apropiarse de ellos, sin tener que dedicarle tiempo de clases, sin embargo, aparecen pobremente reflejados conocimientos como gestión de la información científica, tan necesaria para la labor investigativa que deberán desarrollar.

La autora considera que sería de mucha utilidad que los estudiantes reciban conocimientos básicos sobre la creación y edición de audiovisuales, así como de diseño web, entre otros, que pudieran enriquecer las presentaciones de sus trabajos de investigación, así como la participación en eventos científicos.

Habilidades

No se mencionan las habilidades docentes, no se han encontrado declaradas explícitamente en el programa. Las habilidades intelectuales que se declaran son

limitadas. No se especifican las habilidades comunicativas: escuchar, leer, hablar, escribir.

Valores

No se declaran, explícitamente, los valores a los que tributa el programa.

Indicaciones Metodológicas

Las mismas se ofrecen de forma general y por temas, dirigidas a precisar los conocimientos que deben tratarse en cada uno de ellos. En ellas se proponen: métodos, formas de organización, medios y formas de evaluación.

Bibliografía

La bibliografía que aparece en el programa es limitada y el manual de la asignatura esta desactualizado debido a que se refiere al sistema operativo Windows y MS Office 2007, mientras que por el acelerado desarrollo de la tecnología nos obliga a utilizar el sistema operativo Windows 2010 y MS Office 2016.

CONCLUSIONES

Esta asignatura, elaborada para suplir las necesidades específicas de estudiantes latinoamericanos en la ELAM y que en su momento facilitó la preparación informática de los estudiantes de las FPUCMH, se ha demostrado a través del presente trabajo, que no cumple con las expectativas y necesidades de los estudiantes en la actualidad, debido al desarrollo alcanzado por las TIC, por lo cual la autora plantea la necesidad de rediseñar el programa de la misma, por lo que se recomienda rediseñar el programa de la asignatura para conformar una disciplina que contribuya la metacognición y el crecimiento personal de los estudiantes. Incluir posibles contenidos desde esa perspectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lê Thanh Khôi (1991). L'éducation: cultures et société. Paris. France : Publications de la Sorbonne.
- Massón, R. (2005). Concepción teórico-metodológica para realizar estudios *comparados en educación en la época actual*. Tesis de grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Cuba
- Massón R., Rodríguez E, Torres A. (2011). Estudio comparado de la formación de profesores para el nivel medio en los países del ALBA de habla hispana. Pedagogía, curso 57. Editorial Educación Cubana
- Carrizo Estévez J.D. et-al (2012). Programa de la Asignatura Fuentes de información e informática. La Habana, Cuba
- Planas Durruthy C.I, et-al. (2016). Programa de la Asignatura Fuentes de información e informática. La Habana, Cuba.
- Planas Durruthy CI, et-al. (2018). Programa de la Asignatura Fuentes de información e informática. La Habana, Cuba.
- Rodríguez, E. (2016). La investigación comparada. Una vía para el análisis y valoración de las prácticas educativas. Docencia 2016. CD-ROM, ISBN 2016-081111. La Universidad de las Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona en Cuba y el Grupo Mundial del Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios. 2016 La Habana.
- Rodríguez Alfonso E , Massón Cruz RM.(2014) La Educación Comparada en los procesos de integración latinoamericanos.
- Solernou, I. A. (2015) La Educación Comparada como rama de la Pedagogía. En curso de postgrado: Educación Comparada en la universidad contemporánea. Material digital. La Habana.
- Velloso, A. y Pedró, F. (1991). Manual de educación comparada, México: UNAM, Dirección General de Planeación. Vol.1

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE LA ESPECIALIDAD EN NORMALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

EVALUATION OF THE IMPACT OF THE PROGRAM OF THE SPECIALTY IN STANDARDIZATION AT THE UNIVERSITY OF HAVANA

Ing. Karen Pupo Méndez, karen.pupo@biomat.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-4628-9570>

MSc. Fridel Julio Ramos Azcuy, fridelramos@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5945-446X>

RESUMEN

Se realizó la evaluación del impacto de la formación del Programa de Especialidad en Normalización, coordinado por la Cátedra de Calidad, Metrología y Normalización de la Universidad de La Habana y el Centro de Gestión y Desarrollo de la Calidad. Este Programa está orientado a un amplio perfil de profesionales de la normalización y la calidad en diferentes organizaciones cubanas. Para evaluar el impacto se utilizó el instrumento implementado mediante la instrucción técnica 45 del sistema de gestión del Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana. El instrumento utilizado se inspira en el modelo de Kirkpatrick y está integrado por encuestas y entrevistas a estudiantes, profesores, egresados del Programa y sus directivos para la recolección de los datos. Estos datos fueron procesados a través del software SPSS versión 21 para el análisis estadístico de la información. El análisis de los resultados obtenidos en la evaluación del impacto demostró que el cumplimiento de los objetivos del Programa tiene un impacto positivo en las personas, las organizaciones y la sociedad.

Palabras claves: mejora continua, evaluación, impacto de la formación

ABSTRACT

An evaluation of the Specialty Program in Standardization training impact was carried out, coordinated by Quality, Metrology and Standardization Cathedra of the University of Havana and the Quality Management and Development Center. This Program is aimed at a broad profile of standardization and quality professionals in different Cuban organizations. It was used the instrument to evaluate the impact, implemented through technical instruction 45 of the Center for Biomaterials management system of the University of Havana. The instrument used is inspired by the Kirkpatrick model and is made up of surveys and interviews with students, professors, graduates of the Program and their managers for data collection. These data were processed through SPSS version 21 software for information statistical analysis. The analysis of the results obtained in the impact evaluation showed that the fulfillment of the objectives of the Program has a positive impact on people, organizations and society.

Keywords: continuous improvement, evaluation, training impact

INTRODUCCIÓN

La mejora continua es una actividad importante para lograr el éxito sostenido, razón por la que es vital para el desempeño de las organizaciones educativas. El aporte de las instituciones de educación superior a los Sistemas Nacionales de Innovación radica en la formación profesional, los resultados de investigación y en la formación de posgrado académico (Núñez Jover, 2010). La relación entre la universidad y la industria para la transferencia de conocimientos se materializa a través de las formas colaborativas de interacción (consultoría, cursos de formación, investigación colaborativa, investigación por contrato, trabajo en redes), la transferencia científica abierta y de la propiedad intelectual (conferencias y eventos, publicaciones, licencias, patentes), así como el empleo de los egresados de la educación superior (Perkmann & Walsh, 2009). Por tanto, la formación de posgrado académico permite la transferencia de conocimientos y habilidades a las personas como parte de su formación continua durante toda la vida y su impacto se expresa a nivel personal, en las relaciones de los estudiantes y egresados con su organización y también en la sociedad.

Los cambios socioeconómicos que se desarrollan en el país han requerido del perfeccionamiento del Sistema de Normalización, Metrología, Calidad y Acreditación, en correspondencia con los objetivos priorizados del “Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030”, alcanzando a todos los sectores económicos; este propósito viene aparejado a la ineludible elevación de las competencias en materia de Normalización, Metrología, Calidad, Acreditación e Inocuidad Alimentaria de los cuadros, funcionarios y especialistas, que desarrollan e implementan los sistemas normalizados de gestión en sus organizaciones, y de otros actores vinculados a la Infraestructura Nacional de Calidad.

La formación de Especialistas de Posgrado en Normalización da respuesta a la solicitud planteada por la Oficina Nacional de Normalización con vistas a actualizar a los profesionales encargados del desarrollo y la aplicación en el país en el conocimiento de las tendencias científico-tecnológicas contemporáneas en esta rama del saber y fortalecer su desarrollo profesional y humano.

Para poder ofertar productos educativos de alta calidad es indispensable que las instituciones de educación superior conozcan los impactos de la capacitación como una forma de evaluar la calidad del proceso formativo para mejorarlo sistemáticamente. Motivo por el que la evaluación del impacto de la capacitación adquiere relevancia no solo desde el punto de vista del desempeño personal, sino también para la mejora del desempeño organizacional y la elevación del impacto social de las organizaciones

El objetivo de este trabajo es evaluar el impacto del Programa de Especialidad en Normalización, en su segunda edición, coordinado por la Cátedra de Calidad, Metrología y Normalización adscrita al Centro de Biomateriales de la Universidad de La Habana. Para ello se aplica el instrumento establecido para este fin en el sistema de gestión organizacional y se analizan los resultados obtenidos.

DESARROLLO

La evaluación del impacto de la formación como medio para la mejora continua

Los programas académicos con frecuencia realizan evaluaciones de la satisfacción o del aprendizaje alcanzado. Sin embargo, los efectos directos e indirectos de la formación se evalúan con menor frecuencia, aun cuando las organizaciones educativas, responsables de la planificación e implementación del proceso formativo, las empresas y los propios participantes, están cada vez más interesados en conocerlos (OIT, 2021). De esta forma es posible conocer si las formas de actuar son o no efectivas, sirven o no a los propósitos explícitos o implícitos planificados, hasta qué punto favorecen los resultados que se pretenden lograr, así como las razones que avalan las respuestas (Gairín Sallán, 2010).

La evaluación del impacto de la formación permite conocer los efectos de un programa de posgrado académico en relación con las metas propuestas (eficacia) y los recursos asignados (eficiencia). Su objetivo es determinar si el programa produjo los efectos deseados en las personas, instituciones y la comunidad y si esos efectos son atribuibles a este. No es posible valorar el impacto de la formación sin conocer la capacidad de los egresados, para transformar su aprendizaje en acciones concretas en el entorno laboral y su contexto social. De esta forma, la evaluación del impacto de la formación es indispensable para programar nuevas acciones formativas o incluso en la detección de

necesidades o de evaluación diagnóstica (Ramos Azcuy, Meizoso Valdéz, & Guerra Breña, 2016; Tejada Fernández & Ferrández Lafuente, 2007).

En este trabajo se enfoca la evaluación del impacto de la formación como integrante indispensable de la evaluación de la calidad de los programas de posgrado académico. Se conceptualiza la calidad en concordancia con la norma internacional ISO 9000 del 2015 como grado en el que el conjunto de las características inherentes al servicio educativo cumple con los requisitos de las partes interesadas pertinentes (NC, 2015).

A partir de lo planteado hasta este punto, se asume la definición que ofrecen los autores Ramos Azcuy, Meizoso Valdéz, y Guerra Breña (2016) sobre el impacto de un programa de posgrado académico con un enfoque profesional como la "repercusión en cambios favorables en los niveles de competencia de los estudiantes, su desempeño en el puesto de trabajo, la eficiencia y la competitividad de las organizaciones y sus efectos en el entorno interno y externo" (pág. 4). En coherencia con esto, la evaluación del impacto es el proceso dirigido a valorar la correspondencia entre los objetivos del programa y los resultados alcanzados por los participantes en el entorno social concreto, con el propósito de evaluar el proceso formativo y propiciar la necesaria retroalimentación para elevar la pertinencia social del programa.

La Cátedra de Calidad, Metrología y Normalización de la Universidad de La Habana realiza la evaluación del impacto de los tres programas de posgrado académico que coordina a través de un instrumento que se basa en el modelo de Kirkpatrick (1996). El instrumento combina la aplicación de un cuestionario a los estudiantes, a los egresados y a sus directivos, con el objetivo de triangular la información obtenida de estas herramientas.

La evaluación del impacto del programa se aplicó según la instrucción técnica IT 45 "Evaluación del impacto de la formación de posgrado" del sistema de gestión del Centro de Biomateriales. Se evalúan tres niveles de impacto de la formación:

Nivel 1: Reacción. Mide la percepción de los participantes sobre la capacitación impartida (Encuesta de satisfacción).

Nivel 2: Aprendizaje. Se evalúa si se han alcanzado los objetivos de la capacitación, es decir, si se han desarrollado en los alumnos los conocimientos y habilidades planificados

en el programa. Se realiza según los métodos de evaluación planificados en cada curso, siguiendo los procedimientos establecidos en el documento IT 43 “Evaluaciones y certificaciones en los programas de posgrado”.

Nivel 3: Impacto. Se centra en la forma en que los alumnos han transferido los conocimientos recibidos y habilidades adquiridas a su quehacer diario en la organización, cómo los utilizan y cómo la capacitación recibida repercute en su desempeño profesional y en la organización. Se realiza una Encuesta a los egresados y otra a sus jefes directos, partes interesadas fundamentales en el programa de formación que se brinda.

Para la evaluación de las respuestas de las encuestas, se emplea una escala de Likert de 5 puntos, las cuales son procesadas mediante el programa SPSS, obteniéndose las distribuciones de frecuencias de las respuestas.

Caracterización de la segunda edición del Programa de Especialidad en Normalización

El Programa tiene un área de influencia nacional. Los 13 estudiantes matriculados en la Edición dos (Ed. 2), desarrollada de marzo de 2017 a noviembre de 2020 (extendida por la interrupción de las actividades docentes), fueron mayormente del CITMA (54 % de los estudiantes matriculados) mientras que el resto estuvo distribuido uniformemente entre el MINAL, BioCubaFarma, INRH, MINAG. Del total de estudiantes matriculados solo 7 egresaron lo que demuestra que la retención en el Programa no se corresponde con sus potencialidades.

Ocho estudiantes concluyeron todas las actividades previas a la defensa del trabajo final (61.5%), de esos ocho estudiantes, cinco (62.5%) egresaron en el tiempo establecido en el Programa, que fue extendido ocho meses por la interrupción del trabajo debido a la Covid-19, y el 87.5% defendió en el tiempo de duración de los créditos.

Los trabajos finales desarrollados por los egresados se corresponden con las líneas de investigación del Programa (Tabla 1), y dan respuesta a problemas identificados en sus organizaciones o en los Comités Técnicos de Normalización a los cuales tributan los resultados logrados, alcanzándose un desempeño especializado de calidad. La correspondencia de los trabajos finales desarrollados con las líneas del Programa y su vinculación con los sectores estratégicos es la siguiente:

- Evaluación del impacto de los cambios realizados en el Sistema de Gestión de Calidad del Centro de Gestión y Desarrollo de la Calidad según la UNE EN ISO 9001:2015. Tributa a la línea de investigación: Los sistemas de gestión normalizados.
- Propuesta de norma técnica cubana de especificaciones y métodos de ensayos del aire medicinal. Tributa a la línea de investigación: La normalización y la protección de la salud. Se vincula al sector estratégico: Farmacéutico, biotecnológico y producciones biomédicas.
- Norma cubana de especificaciones del grano de maíz para alimentación animal. Tributa a la línea de investigación: Normalización, calidad y metrología en el desempeño de las empresas. Se vincula al sector estratégico: Agroindustria no azucarera e industria alimentaria.
- Rediseño del procedimiento de recepción, inspección y liberación de los productos en la UEB Plataforma Logística. Tributa a la línea de investigación: Normalización, calidad y metrología en el desempeño de las empresas. Se vincula al sector estratégico: Farmacéutico, biotecnológico y producciones biomédicas.
- Evaluación límite operacional inferior del residual de meta-bisulfito en el camarón marino. Tributa a la línea de investigación: Normalización, calidad y metrología en el desempeño de las empresas. Se vincula al sector estratégico: Agroindustria no azucarera e industria alimentaria.
- Evaluación de la aceptación de los clientes de la Aplicación NORDATA en el Centro de Gestión y Desarrollo de la Calidad. Tributa a la línea de investigación: La normalización, el uso racional de los recursos y la sostenibilidad de los productos, servicios y procesos. Se vincula al sector estratégico: Telecomunicaciones, tecnología de la información y conectividad.
- Instructivo sobre los parámetros mínimos de la calidad en la contratación de servicios de consultoría. Tributa a la línea de investigación: La normalización, el uso racional de los recursos y la sostenibilidad de los productos, servicios y procesos.

Resultados de la evaluación del impacto de la formación

En las encuestas aplicadas al finalizar cada uno de los cursos del Programa se evidenció que los estudiantes perciben una alta satisfacción con los cursos recibidos y, específicamente con los contenidos impartidos, la calidad de los profesores y la comunicación que se establece con ellos, con un alto cumplimiento de sus expectativas (Tabla 1).

Tabla 1 Resultados de las encuestas de satisfacción con los cursos, expresados como porcentajes de respuestas en los dos niveles superiores de la escala de Likert de cinco niveles aplicada.

Atributos del servicio de formación. Cursos	Conocimientos adquiridos	Comunicación alumno-profesor	Calidad Profesores	Cumplimiento de Expectativas	Satisfacción general
1. Introducción a la normalización	100%	100%	100%	100%	100%
2. Las normas de términos y definiciones	100%	100%	75%	75%	100%
3. Las normas de productos	100%	100%	100%	75%	100%
4. Metrología en las normas	100%	92%	92%	100%	100%
5. Uso de las técnicas estadísticas en las normas	100%	100%	100%	90%	100%
6. Las normas de servicios	100%	100%	100%	100%	92%
7. Las normas de métodos de ensayos	100%	100%	100%	100%	100%
8. Organización de la evaluación de la conformidad en Cuba	100%	100%	100%	100%	100%
9. Metodología de la investigación	100%	100%	100%	100%	100%
10. La Acreditación	100%	100%	100%	100%	100%
11. La Certificación	100%	80%	100%	100%	100%
12. Los Sistemas de Gestión de la Calidad y los Modelos de Excelencia	100%	75%	100%	100%	100%
13. Las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de la actividad de normalización.	100%	80%	100%	100%	100%
14. Las normas y la calidad en las formas de gestión no estatal	100%	92%	100%	92%	100%

Atributos del servicio de formación. Cursos	Conocimientos adquiridos	Comunicación alumno-profesor	Calidad Profesores	Cumplimiento de Expectativas	Satisfacción general
15. La legislación medio ambiental y su aplicación en la normalización	100%	100%	100%	100%	100%
16. La normalización y la gestión económica	100%	86%	100%	86%	86%
17. Normas y regulaciones en el sector de los productos médicos	100%	100%	100%	100%	100%

El Componente Laboral incluye las actividades encaminadas a perfeccionar las habilidades de los participantes para la realización de sus actividades profesionales, específicamente: la elaboración e implementación de normas cubanas (dos proyectos de normas cubanas, dos proyectos de normas ramales, una norma y tres procedimientos empresariales), la participación en la elaboración, traducción o adopción de normas internacionales y actividades de investigación, asesoría, formación y divulgación científica relacionadas con la normalización y la evaluación de la conformidad (11 consultorías, auditorías e inspecciones estatales; 6 participaciones como miembro de Comités Técnicos; 4 publicaciones; 8 ponencias en eventos y 5 cursos de posgrado).

Los escenarios laborales donde los egresados realizaron sus trabajos profesionales fueron: CTN 121 Alimentación animal, CTN 11 Equipos Médicos, Centro de Gestión y Desarrollo de la Calidad, Empresa Pesquera Industrial Granma y UEB Distribuidora Plataforma Logística.

La encuesta aplicada, una vez concluida la edición, fue respondida por 6 de los 7 egresados. Los resultados demuestran que los egresados consideran que se han cumplido satisfactoriamente los objetivos del programa siguientes: contribuir al reconocimiento de la importancia de la normalización para la sostenibilidad de las organizaciones (6); aplicar los conocimientos de normalización en la elaboración de documentos normativos (6); realizar investigaciones y contribuir a la formación de otros especialistas en el campo de la normalización (4).

El empleador de cuatro de los egresados encuestados también considera que se han cumplido satisfactoriamente estos objetivos.

Además, los egresados manifiestan que el efecto de su participación en el Programa ha sido: grande (2), muy grande (3) en su desempeño profesional; grande (2), muy grande (3) en su producción intelectual; grande (2), muy grande (2) en su prestigio profesional.

Según su campo de trabajo los egresados plantean que la capacitación recibida les ha permitido mejorar su desempeño en diferentes aristas, tales como en el mantenimiento y gestión de la información documentada del Sistema Integrado de Gestión de su empresa, así como en la emisión de criterios referentes a normas vinculadas al Comité Técnico de Normalización CTN 128: Gestión de la Innovación; las supervisiones y asesoramiento en materia de normalización a especialistas de diferentes centros como el MINEM, el MTSS y GEIQ (Grupo Empresarial de la Industria Química) y en un futuro a las PYMES; la elaboración de documentos normativos; en el desempeño como auditor y docente en el centro y de cara a la economía nacional; en el tratamiento de las no conformidades, los planes de mejora y las acciones para aprovechar las oportunidades; la evaluación de la conformidad de procesos, productos o servicios, la acreditación de las técnicas de ensayo del laboratorio, la supervisión metrológica a los instrumentos de medición, la implementación de los sistemas de gestión.

Como resultado, los egresados consideran que la formación profesional recibida ha incidido en el desempeño de sus organizaciones, debido a que una mayor preparación y competencia del personal garantiza una cultura elevada para el desempeño eficaz de la actividad en la organización.

El empleador encuestado considera que se manifiesta el aumento de las competencias y habilidades de los egresados para desempeñar sus actividades (asesor, experto miembro de los CTN, profesores, procesos de I+D+i). Esto propicia que se incremente la satisfacción de los clientes de los servicios y de las partes interesadas del desempeño de la organización.

Atendiendo a los objetivos del Programa se valoraron los siguientes atributos de calidad de este (Tabla 2):

Tabla 2 Atributos de calidad del Programa valorados por estudiantes y profesores

Estudiantes	1	2	3	4	5
Disponibilidad de bibliografía actualizada (en formato impreso o digital).				1	5
Acceso a la información disponible en redes y a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.	1		2	1	2
Pertinencia y calidad del equipamiento las instalaciones y del mobiliario para las actividades docentes e investigativas.		1		5	
Acceso a los medios de computación que requiere el Programa.	1		3		2
Profesores	1	2	3	4	5
La actualidad de la bibliografía y su accesibilidad para los estudiantes en el curso impartido.					5
Acceso de estudiantes a la información disponible en las redes y a las nuevas tecnologías de la información del programa.				2	3
La pertinencia y suficiencia de las instalaciones y mobiliario que se ponen a su disposición para las actividades docentes e investigativas del programa.				2	3
Acceso (pleno y fácil) a los medios de computación que requiere el programa.				5	

Escala: 1- Pésimas, 2- Regulares, 3- Buenas, 4- Muy Buenas, 5- Excelentes

Estudiantes: La bibliografía de los módulos no tuvo dificultades, pues siempre se entregó en formato digital y con un alto nivel de actualización por parte de los profesores. Sin embargo, existieron dificultades con el equipamiento de cómputo para acceder a la bibliografía científica, siendo resuelto el acceso a las nuevas tecnologías por esfuerzo propio de los estudiantes, en colaboración con otras instituciones, que cuentan con estos recursos.

Profesores: Se pone a disposición de los estudiantes la bibliografía necesaria para el estudio independiente, a partir de su entrega como carpeta digital o referencia al sitio web y ruta para encontrarla, además se orienta la consulta en la normoteca del CGDC, repositorio nacional del fondo de normas, así como otros documentos y revistas con que cuenta el país. Los tutores orientan el empleo de textos adicionales de consulta y los lugares donde pueden consultarse.

De manera general se cumplieron las expectativas que se tenían al iniciar el Programa en un 100 %, se muestra una alta satisfacción (satisfechos 3, muy satisfechos 2) con el mismo y todos recomendarían a otros especialistas participar en el Programa.

Según el empleador encuestado, las necesidades sociales (actuales y perspectivas) que se cubren con los conocimientos adquiridos en el Programa son: la actualización del contexto relacionado con las normas, tanto técnicas como de gestión, los nuevos conceptos de aplicación de riegos, resiliencia, cadena de valor, esquemas propios para la evaluación de la conformidad. Todo lo cual permite una preparación de los especialistas para contribuir al desarrollo social y económico del país armonizado con las exigencias internacionales.

Los egresados señalaron los elementos que consideraron como fortalezas y debilidades del Programa. Las principales fortalezas fueron: alto nivel profesional del claustro de profesores, profundidad en los conocimientos impartidos con rigor científico técnico tanto en los cursos obligatorios como en los opcionales, rigor y exigencia para el desarrollo del trabajo final. Como debilidades del Programa se tuvo un bajo nivel de acceso a las tecnologías de la información.

Como sugerencias plantearon actualizar el Programa con los cambios ocurridos en los últimos tiempos, aspecto que se ha tomado en consideración en la actualización de los

cursos para su impartición en la Edición 3. También sugirieron que el curso de Metodología de la investigación sea impartido al inicio del Programa, permitiendo que el protocolo de investigación se entregara una vez avanzada la impartición de los temas con vistas a que este sirva de fundamento para el trabajo final.

Opiniones de los profesores sobre la gestión del programa (Tabla 3).

Tabla 3 Valoración de los profesores respecto a los criterios que afectan la calidad del Programa.

Valoración de los profesores sobre la calidad con que la administración del programa garantiza:	1	2	3	4	5
La planeación, organización, ejecución y control de las actividades del programa.				1	4
La adecuada difusión del programa.				1	4
El ordenamiento, manejo y custodia de la documentación.				2	3
La atención a las necesidades de profesores, tutores y estudiantes.				3	2
Valoración de los profesores sobre:	1	2	3	4	5
El cumplimiento de los objetivos del programa.				2	3
La garantía de una dedicación suficiente de los estudiantes a las exigencias docentes e investigativas del programa.			1	4	
Valoración de los profesores sobre la calidad del currículo en cuanto a	1	2	3	4	5
La satisfacción de propósitos para contribuir al desarrollo socioeconómico sostenible y otros objetivos sociales.				2	3
Su fundamentación teórica y metodológica.				1	4
La articulación entre los objetivos generales y los de los cursos.				2	3
La actualización teórica y/o práctica en el desarrollo de las disciplinas del programa.				2	3
La prioridad y sistematicidad de la investigación (o del trabajo profesional) en la organización, desarrollo y evaluación del programa.				2	3
Rigor del uso de la metodología de la investigación en el desarrollo de los seminarios y la realización del trabajo final.					5
cómo han influido los resultados vinculados al programa en los procesos de desarrollo socioeconómico	1	2	3	4	5
A nivel local			1	2	1

A nivel regional			1	2	1
A nivel nacional			2	1	1

Escala: 1- Pésimo, 2- Regular, 3- Bueno, 4- Muy Bueno, 5- Excelente

Se promueve la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad del Programa, según sus objetivos por la participación de profesores y tutores de diferentes especialidades y organismos, con alta participación de profesores y tutores del Sistema de la Oficina Nacional de Normalización, que son conocedores y competentes sobre los temas que imparten. Además, por su propio contenido la normalización se aplica a todas las disciplinas científico-técnicas y a la gestión de las organizaciones

El empleo del entorno virtual de enseñanza aprendizaje facilita el trabajo independiente del estudiante, incluso se emplean materiales en idioma inglés ya sean artículos, videos y otros asociados al conocimiento específico de cada curso.

En opinión de los profesores el programa se caracteriza por:

Fortalezas: preparación del claustro, disponer del Fondo de normas cubanas para su consulta actualizada, esta especialidad es única en el país en este tema, la Cátedra es reconocida por su trayectoria relevante en el posgrado académico para los diferentes temas que se abordan en la Especialidad, claustro de la Especialidad con trayectoria nacional e internacional relevante en los temas de Normalización y Calidad, participación de profesionales perteneciente al Sistema Nacional de la Oficina Nacional de Normalización y la satisfacción de los estudiantes con los cursos impartidos es elevada.

Debilidades: insuficiente tiempo empleado por los estudiantes para garantizar el cumplimiento de las actividades previstas a lo largo de la Especialidad, que no se corresponde con las necesidades, lo que ralentiza el vencimiento de los objetivos previstos en el tiempo planificado

Sugerencias profesores: la actualización del programa dirigido a otros actores económicos para promover su participación y en consecuencia promover un mayor impacto en potenciar el papel de las Políticas de N, M y C en el avance económico del país.

El empleador de cuatro de los egresados encuestado considera cumplidas el 100 % de sus expectativas, está muy satisfecho con los resultados del programa y recomendaría a otros empleadores enviar a sus trabajadores a prepararse en este Programa. Sugiere impartir el programa de manera semipresencial a partir de los aprendizajes realizados durante la pandemia por la COVID-19.

CONCLUSIONES

La aplicación de la encuesta de satisfacción a los estudiantes de la Ed. 2 permitió conocer que estos manifiestan una elevada satisfacción con el Programa, el cual cumple adecuadamente con sus expectativas.

La aplicación de los métodos de evaluación establecidos por la IT 43 en cada curso del programa reveló que la totalidad de estudiantes y sus directivos consideran que los objetivos del programa fueron cumplidos satisfactoriamente.

La encuesta realizada a los egresados y a sus superiores inmediatos permitió determinar que los conocimientos y habilidades adquiridos por los egresados del Programa les han permitido interactuar exitosamente con su contexto laboral y realizar aportes significativos a su organización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gairín Sallán, J. (2010). La Evaluación del Impacto en Programas de Formación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(5), 19-43. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084002.pdf>
- Kirkpatrick, D. (1996). Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- NC. (2015). NC-ISO 9000:2015, Sistemas de gestión de la calidad - Fundamentos y vocabulario. La Habana: Oficina Nacional de Normalización.
- Núñez Jover, J. (2010). Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y posgrado. La Habana: Editorial UH.
- OIT. (2021). Organización Internacional del Trabajo. Obtenido de Guía para la evaluación de impacto de la formación: <https://guia.oitcinterfor.org/conceptualizacion/que-implica-evaluar-formacion>
- Perkmann, M., & Walsh, K. (2009). The two faces of collaboration: impacts of university-industry relations on public research. Industrial and Corporate Change, 8(6), 1033–1065. doi:<https://doi.org/10.1093/icc/dtp015>
- Ramos Azcuy, F., Meizoso Valdéz, M., & Guerra Bretaña, M. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. Revista Universidad y Sociedad, 8(2), 114-124. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000200014&lng=es&tlng=es
- Tejada Fernández, J., & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. REDIE. Revista electrónica de investigación educativa, 9(2), 1-15. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200004

CRÓNICA DE UNA BATALLA CONTRA LA COVID-19 DURANTE EL PROCESO FORMATIVO DE JÓVENES UNIVERSITARIOS ALAMARENSES

MSc. Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita, guadalupeqp@infomed.sld.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0079-163>

MSc. Herminia Carmen Taño Hernández-Piloto, herminiath@infomed.sld.cu, Teléfono 52278148 <https://orcid.org/0000-0003-3464-8238>

Facultad Preparatoria Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

La Facultad Preparatoria encara la pandemia con un trabajo y su Objetivo es socializar los resultados del proceso formativo de universitarios en la batalla contra la COVID-19, desde la crónica, en dos policlínicos. Materiales y Métodos: El dialectico materialista, método general permitió la sistematización y el vivencial el registro del proceso formativo de los estudiantes de la salud orientados por profesores durante la pesquisa en el período septiembre 2020 agosto del año 2021 en La Habana del Este. El universo y la muestra lo constituyeron 49 estudiantes y a 2 docentes pertenecientes al claustro de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana incorporados a los policlínicos: "13 de Marzo y Enrique de los A Betancourt Nenínger". Se aplicó una encuesta para evaluar criterios de satisfacción sobre la actividad al Médico de la Familia de los consultorios y a los directivos de los Departamentos de Docencia de los policlínicos "13 de Marzo y Ernesto Nenínger". Resultados: La pesquisa, proceso de formación salubrista, humanista, solidario y ético en la lucha contra el SARS-CoV-2 y en bioseguridad para universitarios en dos áreas de salud de La Habana del Este. Conclusiones: Crónica sobre promoción de salud y filosofía de trabajo en el combate de la Covid-19 desde la pesquisa informativa, mediante el levantamiento por edificio en cada núcleo del estado de salud y la información para la intervención de las vacunas "Soberana 02 y Abdala", además una cifra alta de ingresos al hogar y a centros de aislamiento.

Palabras claves: Covid-19, crónica, pesquisa, proceso formativo

CHRONICLE OF A BATTLE AGAINST COVID-19 DURING THE TRAINING PROCESS OF YOUNG UNIVERSITY STUDENTS FROM ALAMARE

ABSTRACT

The Preparatory Faculty faces the pandemic with a work and its objective is to socialize the results of the formative process of university students in the battle against COVID-19, from the chronic, in two polyclinics. Materials and Methods: The dialectical materialist, general method allowed the systematization and the experiential method the registration of the formative process of health students guided by professors during the research in the period September 2020 August 2021 in East Havana. The universe and the sample consisted of 49 students and 2 teachers belonging to the staff of the Preparatory Faculty of the University of Medical Sciences of Havana incorporated to the polyclinics: "13 de Marzo and Enrique de los A Betancourt Nenínger". A survey was applied to evaluate satisfaction criteria on the activity to the Family Physician of the clinics and to the directors of the Teaching Departments of the polyclinics "13 de Marzo and Ernesto Nenínger". Results: The research, health, humanistic, solidarity and ethical training process in the fight against SARS-CoV-2 and in biosafety for university students in two health areas of

East Havana. Conclusions: Chronicle on health promotion and work philosophy in the fight against Covid-19 from the informative research, through the survey by building in each nucleus of the state of health and the information for the intervention of the vaccines "Soberana 02 and Abdala", besides a high number of admissions to the home and to isolation centers.

Keywords: Covid-19, chronic, survey, formative process.

INTRODUCCIÓN

“...quien ha de batallar, ha de aprender muy de antemano, y con suma perfección, el ejercicio de las armas”

(Martí J. 1883)

Antecedentes

Desde los primeros siglos de la civilización humana se comenzó a usar la palabra crónica, de origen griego *chronos* que significa tiempo, y hace referencia a una narración ligada a la secuencia temporal.

La crónica es un género literario que destaca la importancia que tiene en ella el paso del tiempo. Inicialmente surgió como una forma de transmitir conocimientos históricos a las futuras generaciones.

Aunque se considera englobada dentro del género periodístico, existen distintos tipos de crónica, alguna más cercana a la literatura que al periodismo.

Al historiador Herodoto podría considerarse el padre de la crónica debido a que, escribía con detalles sobre sus viajes por Europa y Asia. Él seguía como método de investigación primero: sus propias experiencias, segundo las fuentes escritas y terceras las fuentes orales.

Muchas naciones de la Europa moderna conservaron sus crónicas de diferentes géneros en latín o lengua vulgar, sobre la génesis de un país, la historia de una familia ilustre o de una época notable, gracias a escritores, monjes la mayor parte de ellos durante los siglos V al XVI.

En la región de las Américas y el Caribe después del choque de dos culturas durante el descubrimiento de América por los europeos en el siglo XV, se conocieron los relatos de

los llamados "cronistas de Indias", que explicaban sobre la geografía y el modo de vida de los pueblos aborígenes americanos, caribeños y de las colonias.

Cinco centurias después se produjo un acontecimiento, que conmovió el ritmo de la vida de muchos países, en la provincia Hubei de China, específicamente en la ciudad de Wuhan, se conoció a fines del año 2019, el coronavirus, una infección respiratoria de origen viral.

Esta población sufrió los embates del virus, que con mucha rapidez se generalizó a escala mundial y provocó una pandemia; declarada por la Organización Mundial de la Salud, el 30 de enero del 2020.

La enfermedad del coronavirus, causada por el virus identificado como SARS-CoV-2, en este estudio abarca desde los meses septiembre del año 2020 hasta agosto del 2021.

La sintomatología presentada por los pacientes se describió por fiebre, tos seca, dificultad respiratoria progresiva ante el daño al tejido pulmonar, dolor de cabeza, neumonía, hasta la muerte.

El 11 de marzo del año 2020 se identificó en Cuba el primer caso de esta enfermedad, sin embargo las autoridades sanitarias estuvieron trabajando desde que, se conoció la gravedad del virus devenido en pandemia.

El objetivo de este trabajo fue: Socializar los resultados del proceso formativo de jóvenes universitarios en la batalla contra la COVID-19, desde la crónica, en los policlínicos "13 de Marzo y Enrique A. Betancourt Nenínger."

Materiales y Métodos: El dialectico materialista como método general permitió la utilización de la sistematización y el vivencial para el registro del proceso formativo de los estudiantes de la salud orientados por profesores durante la pesquisa en el período que abarca la investigación en el municipio La Habana del Este. El universo y la muestra de estudio lo constituyeron 49 estudiantes y 2 docentes pertenecientes al claustro de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. que asesoraron la pesquisa en los policlínicos: "13 de Marzo y Enrique de los A Betancourt Nenínger, pertenecientes al claustro de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Se aplicó una encuesta para evaluar los criterios de

satisfacción sobre la actividad de la pesquisa al Médico de la Familia de los consultorios y a los directivos de los Departamentos de los dos policlínicos.

DESARROLLO

En respuesta a este proceso epidemiológico el Estado, el Sistema Nacional de Salud de Cuba, las organizaciones, las empresas, el sector no estatal y la población ante la situación de emergencia internacional asumieron una estrategia de contención desde las acciones salubristas y regulaciones sociales controladas, sistematizadas y evaluadas por el Grupo de Trabajo, lo que permitió disminuir en un primer momento, el número de contagios.

Se establecieron tres fases caracterizadas por el nivel de complejidad según la situación, dado el número de casos autóctonos o importados, lo que determinó un grupo de restricciones en el territorio, la movilización de nuevas fuerzas y un trabajo más individualizado.

Este proceder inicial se desarrolló por el personal de salud principalmente, sin embargo, al aumentar el número de casos entre sospechosos y enfermos fue necesario adoptar nuevas medidas para garantizar un servicio de calidad.

Además, como parte de la logística ejecutada por el Ministerio de Salud Pública estuvo el acondicionamiento de 2472 camas para la atención médica relacionada con el coronavirus en 11 hospitales y 18 centros de aislamiento, así como toda la atención clínica para los afectados.

Paralelamente al desempeño de los profesionales salubristas en las instituciones hospitalarias se desarrolló un gran movimiento social, en el cual el pueblo, con sus trabajadores ejecutó un plan de tareas para la atención a la población de la tercera edad ; los jóvenes y adultos profesionales universitarios efectuaron **la pesquisa**, filosofía de trabajo con mucho amor y responsabilidad desarrollada apartamento por apartamento, en cada barrio, para registrar e identificar el estado real de salud de los integrantes del núcleo perteneciente al Consultorio del Médico de Familia.

Esta operatividad en el tratamiento a los casos positivos y con los sospechosos contribuyó a reducir el número de contagios y reveló un contraste favorable de Cuba en

relación con los demás países; sin embargo, cuando concluía el mes de marzo 2021 se produjo un ascenso considerable de casos reportados como positivos.

Conflicto

Comenzó así un abril con grandes riesgos, debido a que el número de personas confirmadas con la Covid-19 se elevaba día a día para desafiar toda la estabilidad lograda con las acciones sanitarias desarrolladas hasta mediados del primer trimestre del año.

Desenlace

Un nuevo reto enfrentaba la trilogía gobierno-ciencia-pueblo, en este contexto, se produjeron cambios importantes en la manera de reflejar la forma de vida de una nación en medio de una pandemia, se activaron todas las manifestaciones de la creación humana, la autogestión del conocimiento, con rigor científico y la sensibilidad de los cubanos.

También en el lenguaje, se produjo un incremento de las formaciones léxicas, sintácticas y semánticas herederas de los nuevos conocimientos y de la cultura relacionada con los tiempos de la pandemia.

Este período vivido por la humanidad y por Cuba se narró mediante la crónica, para que las nuevas y futuras generaciones conocieran la batalla protagonizada por el Estado, científicos, comunidad universitaria y todo el país contra la enfermedad Covid-19 durante varios meses de los años 2020- 2021.

Definición, características, estructura y significación de este documento

La crónica es un texto literario que consiste en la recopilación de hechos importantes narrados en orden cronológico. La palabra viene del latín *chronica*, que a su vez se deriva del griego *kronika biblos*, es decir, libros que siguen el orden del tiempo.

Este ejemplar de texto, pertenece al género narrativo doble, en parte literario y en parte periodístico debido a que, no posee las libertades de imaginación literaria, pero emplea abundantemente sus recursos formales para abordar sucesos y personajes reales, verídicos y comprobables y la voz facultada es, generalmente, la autoridad, un profesional, entre otros.

También es la historia detallada de un país o región, de una localidad, de una época, de un hombre o de un acontecimiento en general, escrita por un testigo ocular o por un contemporáneo que ha registrado, sin comentarios, todos los pormenores que ha visto, y aún todos los que le han sido transmitidos.

Los hechos se narran según el orden temporal en que ocurrieron, a menudo por testigos presenciales o contemporáneos, en tercera persona; utiliza un lenguaje sencillo, directo; la trama se desata de manera rápida; tiene un comienzo impactante siempre ligado a un final, constituye una interpretación subjetiva de los hechos ocurridos. El tratamiento del tiempo no es lineal. Se usan descripciones para ambientar al lector. Énfasis en el cómo sucedieron los hechos. Intervienen el personaje central y los secundarios. Además de narrar la noticia el cronista emite un juicio y una valoración sobre los hechos acontecidos.

El proceso formativo de jóvenes universitarios contra la COVID-19, en el barrio

Los policlínicos docentes “13 de marzo” y “Enrique A Betancourt Nenínger” del municipio La Habana del Este, desde que las autoridades de Salud Pública informaron el plan de medidas a desarrollar para enfrentar el proceso epidemiológico de la Covid-19 fueron el centro del quehacer operativo de varios binomios salubristas los cuales actuaron con gran responsabilidad y celo en esta lucha por la vida.

Las misiones asignadas a las entidades de salud ante el estado de pandemia exigió un trabajo colaborativo, sistémico y consciente de todos los implicados lo que favoreció dirigir estas fuerzas hacia las áreas más vulnerables con la intención de prevenir y solucionar los problemas de los núcleos de la localidad de forma dinámica y con eficacia.

Es precisamente en este entorno que surge **la pesquisa** como gestión de prevención salubrista, socio-cultural, pedagógica, psicológica, histórica y ética desempeñada por los binomios: médico-enfermera; trabajador de la salud- educador; estudiante-estudiante; entre otros con gran acierto para identificar la situación real sobre el estado de salud de cada núcleo familiar y retroalimentar desde la comunidad las acciones idóneas para la prevención, la atención afectiva, la gestión cognitiva en la promoción de salud y calidad de vida durante el proceso epidemiológico .

Tabla No.1 Caracterización de los estudiantes incorporados a la pesquisa

Facultad	Especialidad	Estudiantes	Años en curso				
			1	2	3	4	5
FCM “CGI”	Medicina	37	16	8	5	7	1
FCM “ME”	Histopatología	1		1			
FATESA	Lic. Enfermería	2		2			
FCM”MF”	Medicina	1					1
FCM”VG”	Medicina	1		1			
FATESA	Terapia Ocup, Logopedia Optometría, Bioanálisis, Rehabilitación	5		2		3	
FCM “GS”	Estomatología	1					1
FCM “10 de Octubre”	Podología	1	1				
Total	12	49	17	14	5	10	3

Leyenda:

FMC-“CGI”: Facultad de Ciencias Médicas “Calixto García Íñiguez”

FCM “ME” Facultad de Ciencias Médicas “Miguel Enríquez”

FCM “Victoria de Girón”

FATESA: Facultad de Tecnología de la Salud

FCM Facultad de Ciencias Médicas “10 de Octubre”

Los estudiantes, que asumieron esta tarea constituyen una masa juvenil muy diversa, aspecto que habla, de su integración para acometer una misión de vital significación en el enfrentamiento a la Covid-19. Ellos en lo personalógico se identifican por los rasgos siguientes (Ver Tabla No. 1)

Todo el enfrentamiento durante el proceso epidemiológico se desarrolló en el municipio La Habana del Este, en el área correspondiente a los policlínicos “13 de Marzo” y Enrique A. Betancourt Nenínger con un total de 40 edificios y 589 apartamentos mediante un cronograma de trabajo a partir de los objetivos, las actividades con fecha de inicio y cumplimiento.

Actividad No. 1

Objetivo: Realizar la pesquisa diaria.

Tarea: Pesquisaje domiciliario en los edificios de los dos policlínicos.

Fecha de inicio: septiembre 2020

Fecha cumplimiento: agosto 2021 Observaciones:

Actividad No. 2

Objetivo: Colaborar activamente durante todo el proceso de vacunación y en el área del observatorio

Tarea: Aplicación de la caracterización de la comunidad para el programa de vacunación.

Participación en el proceso de organización de la población para la vacunación.

Fecha de inicio: mayo .

Fecha cumplimiento: Permanente Observaciones:

Actividad No. 3

Objetivo:-Elaborar los listados y programación de las personas a vacunar.

Tarea: Confección de los listados y programación de las personas a vacunar a partir del diagnóstico realizado. -Durante la vacunación apoyo del flujo adecuado de personas al Consultorio del Médico de Familia para el cumplimiento de la programación prevista

Fecha de inicio: mayo 2021.

Fecha cumplimiento: Permanente Observaciones:

Actividad No.4

Objetivo: Registrar los datos solicitados en los documentos y en la hoja de cargo. Firmar los documentos del proceso vacunatorio.

Tarea:

Elaboración de los listados y la programación de las personas a vacunar de conjunto con el médico y enfermera de la familia, a partir de los criterios de exclusión e inclusión.

Fecha de inicio: 12, 19,26/5/2021.

Fecha cumplimiento: 26/5/2021

Observaciones:

Actividad No.5

Objetivo: Tomar la TA a las personas y orientarlos en el área

Tarea: Actividades en el salón observatorio

Fecha de inicio: 12, 19,26/5/2021.

Fecha cumplimiento: 26/5/2021

Observaciones:

Actividad No. 6

Objetivos: -Observar a las personas vacunadas para identificar alguna reacción adversa.

-Apoyar el registro, control de los ingresos en el hogar o centros de aislamiento y firmar planilla de vacunación.

Tarea: Observación de las personas vacunadas, para su atención en el caso requerido y explicación a las personas sobre su estancia en el observatorio una vez vacunados, así como los elementos del consentimiento informado para su aceptación y firma.

Fecha de inicio: 12, 19,26/5/2021. Observación:

Fecha cumplimiento: 26/5/2021

Observaciones:

Las misiones asignadas a las entidades de salud ante el estado de pandemia exigió un trabajo colaborativo, sistémico y consciente de todos los implicados lo que favoreció dirigir estas fuerzas hacia las áreas más vulnerables con la intención de prevenir y solucionar los problemas de los núcleos de la localidad de forma dinámica y con eficacia.

El alcance de la pesquisa desde todas sus dimensiones: humanista, salubrista, antropológica, sociocultural, económica, política, patriótica y ética en la visita edificio a edificio reside en su esencia de prever y salvar.

A partir del desempeño de los binomios: médico-enfermera; trabajador de la salud-educador; estudiante-estudiante; entre otros con gran acierto para identificar la situación real sobre el estado de salud de cada núcleo familiar y retroalimentar desde la comunidad

las acciones idóneas para la prevención, la atención afectiva, la gestión cognitiva en la promoción de salud y calidad de vida durante el proceso epidemiológico.

CONCLUSIONES

La pesquisa constituye una filosofía de trabajo en el proceso epidemiológico y bioseguridad en el enfrentamiento de la Covid-19 durante la formación salubrista, humanista, solidario y ético de los universitarios en dos áreas de salud de La Habana del Este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ecured. (2020). *Concepto. de crónica* Recuperado en: ecured.cu
- Fariñas GE. (2019) *Crónicas de Indias entre la historia y la literatura: las crónicas sobre el Río de la Plata Tesis Doctoral. Universidad Complutense*
- Martí J. (1883). *“Educación científica”*, La América Nueva York, 1883, t.8, p.278
- Suárez M. (2020). *Escuela de Escritura Creativa. La crónica: definición, características. Tipos y ejemplos*. Recuperado en: www3.gobiernodecanarias.org
- Yanes R. (2006). *La crónica un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación*. Recuperado en: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/cronica.html>

EL CURSO DIFERIDO PARA LA PREPARACIÓN DE JÓVENES, EN TIEMPO DE COVID-19

MSc. Herminia Carmen Taño Hernández-Piloto, herminiath@infomed.sld.cu, <https://orcid.org/0000-0003-3464-8238>;

MSc. Maritza de la Caridad Venet Pérez, maritzavp@infomed.sld.cu, <https://orcid.org/0000-0003-2825-8647>

Facultad Preparatoria Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

El objetivo es socializar los resultados de la experiencia en la aplicación de la alternativa didáctica, para el trabajo docente, metodológico y educativo, en la asignatura Química, mediante el curso diferido para la preparación de los jóvenes desmovilizados del Servicio Militar Activo que ingresan en carreras salubristas, en tiempo de Covid-19. Este trabajo aporta la alternativa didáctica de la asignatura Química para la recapitulación y actualización de los conocimientos básicos elementales, en el curso preparatorio, que permita homogenizar el nivel de estos estudiantes desvinculados de los estudios por más de un año y que accedan al desarrollo de los modos de actuación, relacionados con los valores éticos, humanistas y solidarios, necesarios para el tránsito por las carreras de Ciencias Médicas. Es pertinente responde a las indicaciones metodológicas que emitió la Dirección de Docencia Médica sobre el Curso preparatorio para diferidos en el contexto de la emergencia sanitaria generada por la Covid-19.

Palabras claves: Servicio Militar Activo, Covid-19, diferido, experiencia pedagógica, competencia científico-comunicativa

THE DEFERRED COURSE FOR THE PREPARATION OF YOUNG PEOPLE, IN TIME OF COVID-19

ABSTRACTS

The objective is to socialize the results of the experience in the application of the didactic alternative, for the teaching, methodological and educational work, in the subject Chemistry, through the deferred course for the preparation of the demobilized young people of the Active Military Service who enter in health careers, in time of Covid-19. This work contributes the didactic alternative of the Chemistry subject for the recapitulation and updating of the basic elementary knowledge, in the preparatory course, which allows homogenizing the level of these students who have been detached from their studies for more than one year and that they access to the development of the modes of action, related to ethical, humanist and solidarity values, necessary for the transit through the Medical Sciences careers. It is pertinent to respond to the methodological indications issued by the Direction of Medical Teaching on the Preparatory Course for deferred students in the context of the sanitary emergency generated by Covid-19.

Keywords: Active Military Service, Covid-19, deferred, pedagogical experience, scientific-communicative competence.

INTRODUCCIÓN

“La defensa de la patria socialista es el más grande honor y el deber supremo de cada cubano.”(Constitución, Título1, 2019)

Desde el triunfo de la Revolución, Cuba recibió el poderío militar del único potencial enemigo, el ataque en Playa Girón 1961. El tamaño de la población de Cuba y los recursos económicos del país, unidos a la posibilidad real de tener que enfrentar una agresión militar de la única superpotencia mundial, Estados Unidos, han exigido buscar soluciones que pongan en función de la defensa nacional todas las potencialidades existentes y es precisamente el Servicio Militar una de las vías fundamentales para alcanzar ese importante cometido.(SMA, 2021)

En 1963 con la ley 1129 del 26 de noviembre se crea el Servicio. La Unión de Jóvenes Comunistas tuvo un importante papel en la selección de muchos de los jóvenes destinados a integrar lo que se conoce como Servicio Militar Obligatorio.

A este respecto se recoge el testimonio de una de las autoras del presente trabajo la cual, en esa etapa, se encontraba en las actividades como dirigente de la organización juvenil.

En él se refleja que:“El análisis de la ley 1129, se llevó a cabo con los estudiantes de las secundarias básicas, aquí se recoge la que se realizó en la Secundaria Básica ‘José Luis Arruñada’, del municipio Plaza de la Revolución, provincia Ciudad de La Habana, Cuba, participaron aproximadamente unos 500 estudiantes. Se debatió el contenido de la Ley, se esclareció las dudas y preocupaciones de los estudiantes y se recogió las disposiciones para su incorporación,que como en toda generación y época la juventud tuvo la respuesta de: ‘servir y defender la patria.”(Constitución , Título 5, 2019)

Con posterioridad se conoce como Servicio Militar General y actualmente como Servicio Militar Activo.(SMA), desde el punto de vista legal, la Ley 75 de la Defensa Nacional, en su artículo 67 y el Decreto Ley 224 del Servicio Militar, en su artículo 31, regulan todo lo concerniente con la participación de los jóvenes en el Servicio Militar Activo.(SMA, 2021)

Los jóvenes varones cubanos que arriban a la edad de 18 años deben tomar parte de manera obligatoria del SMA, durante un período de dos años. Desde el año 1983 las

personas del género femenino también pueden insertarse en el servicio militar, de forma voluntaria, se le llama Servicio Militar Voluntario Femenino.

En la actualidad, la duración del SMA es de 2 años, aunque existe la modalidad de solo 1 año para los jóvenes, que obtuvieron carreras universitarias antes de ser reclutados. Estos jóvenes son conocidos como “diferidos”.

El 30 de enero 2020 se declara una emergencia de salud pública internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS)(OMS, 2019) debido a la epidemia de la Covid-19 y el 11 de marzo de 2020 como pandemia, por su extensión simultánea a 114 países.(GTME, 2020)

Los Coronavirus son un género de virus de ácido ribonucleico (ARN) de vertebrados de Coronaviridae, agentes causantes de al menos una tercera parte de los resfriados comunes e infecciones respiratorias del tracto superior en el ser humano.(Carod, 2020) El nombre coronavirus deriva de la apariencia de la envoltura bajo el microscopio electrónico de proyecciones proteicas externas en forma de masa, que dan a la partícula viral un aspecto de corona. (Serra, 2020)

En el caso específico del SARS (síndrome respiratorio agudo severo por sus siglas en inglés), la enfermedad producida por el coronavirus SARS-CoV-2 es la que ha presentado un pronóstico crítico sobre la salud mundial.

La epidemia se identifica en el área de las Américas y en el Caribe en situaciones muy desiguales y vulnerables, en correspondencia con las particularidades de cada nación. En Cuba se declara pandemia el 11 de marzo de 2020, donde se informaron los primeros casos contaminados.

La pandemia de la COVID-19; que conmueve a la humanidad, desde finales del año 2019 y en la actualidad, por su complejo impacto en todas las esferas de la vida, en este contexto de la emergencia sanitaria generada por esta, la Resolución 132/2020 del Ministro de Salud Pública, de fecha 25 de mayo de 2020, estableció reorganizar el curso 2019-2020 y 2020-2021 (Lescaille, et al, 2020) en todas las carreras de las universidades de ciencias médicas para garantizar la formación de los recursos humanos.

Para los jóvenes diferidos de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) se les autoriza reingresar según Resolución No. 111 de 2017 del Ministerio de Educación Superior los que inician carreras, los acogidos a licencia de matrícula, que no les sea renovada la misma y los que causaron baja sin haber concluido el primer año .

La Universidad de Ciencias Médicas de La Habana estudió la consulta de la Dirección de Docencia Nacional del Ministerio de Salud Pública y emitió las indicaciones metodológicas, que aseguran estos procesos de reorganización del curso escolar y velan por su cumplimiento.

Por lo antes planteado se consideró el problema ¿Cómo contribuir, en la preparación del curso emergente de jóvenes desmovilizados del Servicio Militar Activo, para el ingreso en carreras salubristas, en tiempo de Covid-19, desde la asignatura Química?

El presente trabajo tiene como objetivo: Socializar los resultados de la experiencia en la aplicación de la alternativa didáctica, para el trabajo docente, metodológico y educativo, en la asignatura Química, mediante el curso diferido para la preparación de los jóvenes desmovilizados del Servicio Militar Activo, que ingresan en carreras salubristas, en tiempo de Covid-19.

A partir de los aspectos de la concepción dialéctico-materialista, en este trabajo se aplicaron métodos de nivel teórico y métodos de nivel empírico.

Métodos teóricos: Histórico-lógico, que permitió estudiar el desarrollo, la trayectoria y las características del Servicio Militar en Cuba y la participación de los jóvenes. Además se diagnosticó el programa de Química que se aplicó desde 2016, en el curso de premédico de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, así como la preparación metodológica desarrollada y los resultados obtenidos.

Análisis documental que partió del estudio de la Constitución de la República de Cuba; del análisis desde el punto de vista legal, lo concerniente a la participación de los jóvenes en el Servicio Militar Activo; la información generada por la pandemia de la COVID-19 desde finales del año 2019, así como la tesis de maestría “Modelo Metodológico. Metodología del enseñar y el aprender en el proceso pedagógico profesional. Didáctica Integradora” (2004). Proyecto Cubano de Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual (TEDI), desarrollado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas desde

1991 hasta 1997 con el objetivo de contextualizar alternativas en el trabajo metodológico y educativo aplicadas a estos documentos.

Métodos empíricos: La observación. Se realizó durante el desarrollo del curso para constatar, con inmediatez, cómo era la participación y el desarrollo cognitivo de los estudiantes en las actividades programadas en los encuentros y talleres.

Entrevistas: Se realizaron a otros profesores de Química incorporados al curso preparatorio de ciencias médicas para los diferidos FAR, en otros policlínicos. Además se mantuvo constante la entrevista, con los estudiantes, durante el curso.

Encuestas. Se realizó con los estudiantes, al concluir el curso, en la que se utilizaron técnicas e instrumentos de evaluación formativa.

Este trabajo aporta la alternativa didáctica de la asignatura Química, para la recapitulación y actualización de los conocimientos básicos elementales en el curso preparatorio, que permita homogenizar el nivel de estos estudiantes desvinculados de los estudios por más de un año y que accedan al desarrollo de los modos de actuación, relacionados con los valores éticos, humanistas y solidarios, necesarios para el tránsito por las carreras de Ciencias Médicas.

Es pertinente responde a las indicaciones metodológicas, que emitió la Dirección de Docencia Médica sobre el Curso preparatorio, para diferidos en el contexto de la emergencia sanitaria generada por la COVID-19.

DESARROLLO

Curso preparatorio de ciencias médicas para los diferidos FAR

La Facultad de Ciencias Médicas “Gral. Calixto García”, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, en su Departamento Docente Metodológico, estructuró el curso con la ubicación en los policlínicos docentes, de los desmovilizados del SMA residentes en las áreas correspondientes.

En el policlínico “Enrique de los A. Betancourt Nenínger” de Alamar, en el Municipio La Habana del Este, La Habana, Cuba se incorporaron y terminaron el curso preparatorio 9 estudiantes diferidos.

El Departamento Docente Metodológico entregó y orientó el Plan de estudio del curso preparatorio de ciencias médicas para diferidos FAR, en el cual para la asignatura Química incluía 42 horas con un tema de Reacciones químicas. Las formas de organización empleadas para el desarrollo del tema: Conferencia, Clase Taller, Seminario. Estudio independiente y Evaluación final.

El tema incluye el sistema de conocimientos de Química siguientes:

- Clasificación de los procesos químicos de interés biológico, según la variación de entalpía (ΔH) a partir de su valor o del diagrama de energía total contra avance de la reacción, del valor de la variación de energía libre (ΔG) y su relación con la variación de potencial de reducción (ΔE), de manera que propicie la capacidad de razonamiento.
- Identificación en representaciones de procesos redox de interés biológico la sustancia, que se oxida y la que se reduce, el agente oxidante y el reductor, las formas oxidadas y las reducidas, a partir del criterio de ganancia o pérdida de hidrógeno y/o oxígeno, de manera, que contribuya al desarrollo del pensamiento lógico.
- Relaciones de la velocidad de los procesos químicos de interés biológico con la acción de las enzimas a partir de la teoría del complejo activado, de manera que propicie la capacidad de razonamiento y el desarrollo de habilidades comunicativas en idioma español.

En la evaluación final se orientó realizar un resumen sobre los contenidos que aparecen señalados en el tema.

Diagnóstico de los estudiantes

Centro de estudio del egresado de nivel medio superior (Ver tabla 1), que se incorporaron al curso diferido.

Tabla 1 Centro docente del egresado

Nombre centro docente	Cantidad de estudiantes
Instituto Preuniversitario de Ciencias Exactas "Vladimir Ilich Lenin"	1
Instituto Preuniversitario Urbano	6
Instituto Politécnico de Informática	1
Instituto Preuniversitario del Minint (hasta 11grado) Instituto Preuniversitario Urbano (12 grado)	1

En la especialidad de técnico medio de informática (Politécnico de Informática), no se incluyen los contenidos de Química del nivel medio superior, debido a que los egresados concluyen con el nivel medio básico de esta asignatura recibido en la secundaria básica.

En el nivel medio superior (Institutos Preuniversitarios), los estudiantes en el grado 12mo, primer semestre, es donde reciben los contenidos de algunas funciones de Química Orgánica, precedencia fundamental en el estudio y la comprensión de las temáticas de ciencias médicas. En la recapitulación del segundo semestre del grado, los estudiantes solo ejercitan la identificación por las fórmulas o los nombres de algunas sustancias orgánicas.

En el grupo un estudiante causó baja sin haber concluido el primer año de la carrera universitaria y se le autorizó a reingresar, por lo que se encontraba con mayor tiempo desvinculado de los contenidos de la asignatura.

Entre las carreras de ciencias médicas solicitadas y otorgadas a los estudiantes están: de los 9 estudiantes, 7 para Medicina, para Licenciatura en sistema de información en Salud y para Licenciatura en nutrición, 1 estudiante respectivamente.

El curso preparatorio de ciencias médicas debe responder a las necesidades de precedencia para la especialidad de medicina, en lo fundamental, así como en la de nutrición. El egresado de técnico medio de Informática, la carrera que seleccionó fue medicina.

Preparación, organización y resultados del curso

Se diseñó el curso para 15 encuentros con la elaboración y entrega de hojas de trabajo (Ver anexo 1), en carpetas digital con los materiales a utilizar, como bibliografía, supercursos o presentaciones electrónicas, ejercicios adicionales, entre otras consideraciones. Se realizaron dos talleres.

Se entregó a cada estudiante el texto impreso de Química 12 grado parte 2 con el contenido fundamental del tema orientado, se entregó digital el libro de la asignatura Química para el curso premédico de la Escuela Latinoamericana de Medicina y se elaboraron y entregaron, en su oportunidad, las tres presentaciones electrónicas.

La elaboración de los materiales audiovisuales contribuyó al perfeccionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento estratégico importante, para la preparación del curso, en las políticas de desarrollo acelerado y que al asumir el reto del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías, se enfatizó en necesidades de aprendizaje, que se adecuen a los recursos materiales y disponibilidades contextuales.

Además el estudio de los modos de instruir y de educar, la validez de las intervenciones educativas, para entender las características del aprendizaje en la etapa adulta, con el objeto de optimizar el proceso, (Fuentes, 2009) aportó que las autoras incluyeran las presentaciones en las alternativas didácticas. (Ver tabla 2)

Tabla 2. Contenidos de los temas en las presentaciones

Presentación	Título	Número de diapositivas
Tema 1	Reacciones químicas y sus manifestaciones	73
Tema 2-1	Glúcidos. Monosacáridos. Estructura, clasificación y solubilidad. Disacáridos	42
Tema 2-2	Los aminoácidos. Estructura, clasificación y solubilidad. Enlace peptídico	42

Los contenidos que se incluyeron en las presentaciones del tema 2 (propuesta para que se valore incluir en los próximos cursos) son los que corresponden a las necesidades y

exigencias en la preparación académica, con el estudio o reconocimiento de sustancias moleculares de importancia biológica, para continuar estudios en especialidades de la salud. En el encuentro de presentación del tema se explicó a partir de un mapa conceptual, que permitió relacionar los conocimientos de funciones de Química Orgánica, ya conocidos, con los de biomoléculas y macromoléculas. (Ver anexo 2).

Los talleres como forma de organización de la enseñanza favoreció la autogestión del aprendizaje debido a que en la propia comunicación se aprende y se resignifica el nuevo saber a través del lenguaje y la praxis académica. Además se contribuyó con el desarrollo del trabajo en equipo, a la responsabilidad, el compañerismo y la solidaridad. El desarrollo de los talleres permitió la autopreparación de los estudiantes para la elaboración y presentación del resumen de la evaluación final.

Se orientaron seis ejercicios para entregar por cada estudiante, lo que permitió la atención personal por la profesora, pues mostraban dificultades en: la presentación, no se correspondía, en algunos casos, con el trabajo de un estudiante universitario; se informaban respuestas sin plantear el problema que las originaban; se copiaban los resultados sin la elaboración conjunta, por lo que en ocasiones se cometía la misma falta; se presentaron errores ortográficos; se pudo evacuar las dudas del contenido, así como problemas de redacción.

Para el estudiante egresado de informática la atención fue más sistemática e individualizada; el interés y la preocupación que demostró se deben resaltar, pues entendió la necesidad de alcanzar, en lo fundamental, al resto de los compañeros en el nivel que se les pidió.

La experiencia en la alternativa aplicada, cuando el aprendizaje es activo y centrado en el estudiante, los contenidos, que exponen se convirtieron en medios para desarrollar diversas habilidades académicas, que sirven para la vida personal y profesional de este desde esta perspectiva, el papel del contenido disciplinario, es ser un apoyo para responder adecuadamente a lo que se espera realice un futuro profesional.

También se contribuyó al mejoramiento de las habilidades comunicativas con el uso de la herramienta del lenguaje y la inclusión de vocablos de asignaturas no filológicas en la comunicación oral y escrita.

Los resultados del curso fueron: en la asistencia buena y 100% de aprobados con excelente 6 estudiantes, 2 con bien y 1 con regular.

Al concluir el curso se aplicó una técnica participativa, para la evaluación del desarrollo del curso, por parte de los estudiantes, con los indicadores: positivos, negativos e interesantes (PNI), así como las recomendaciones. Se presenta un resumen de algunos aspectos de los resultados en el procesamiento de la información, como aparecen a continuación:

Positivos.- El curso es necesario y básico con ideas novedosas, la interrelación en los binomios estudiante-estudiante y profesor-estudiantes, los materiales disponibles para la autopreparación y para la formación del profesional de la salud son productivos por su actualidad.

Negativo.- El tiempo es limitado para el desarrollo del curso y el poco contenido relacionado con las ciencias médicas.

Interesante.- La organización, actualidad de la temática y dinámica en el desarrollo de los encuentros.

Los estudiantes recomendaron: mantener el curso preparatorio de ciencias médicas para los diferidos FAR, pero con mayor tiempo y con el estudio de sustancias moleculares de importancia biológica.

CONCLUSIONES

La alternativa didáctica de la asignatura Química, es el aporte al curso emergente, para la preparación de los jóvenes desmovilizados del Servicio Militar Activo con ingreso, en carreras salubristas, en tiempo de Covid-19, lo que contribuye en lo fundamental: a la recapitulación, actualización de los conocimientos básicos elementales de Química y del reconocimiento de sustancias moleculares de importancia biológica, a favorecer el desarrollo de los modos de actuación, relacionados con los valores éticos, humanistas y solidarios, necesarios para el tránsito por las carreras de Ciencias Médicas; así como al mejoramiento de las habilidades comunicativas y al trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carod, J. (2020). *Agente causal: SARS-CoV-2*. En: Manual COVID-19 para el neurólogo general. Madrid: Ediciones SEN; p. 12-7. Recuperado en: https://www.sen.es/pdf/2020/Manual_neuroCOVID-19_SEN.pdf
- Constitución de la República de Cuba. (2019). Título I *Fundamentos Políticos*. Capítulo 1 *Principios fundamentales*. Artículo 4. Editora Política. La Habana. P. 3
- Constitución de la República de Cuba. (2019). Título V *Derechos, deberes y garantías*. Capítulo IV. Artículo 90, a). Editora Política. La Habana. P. 61
- Fuentes, HC. (2009). *La concepción científica holístico configuracional. Una alternativa en la construcción del conocimiento científico. Su aplicación en la formación de los profesionales de la Educación Superior en la contemporaneidad*. (Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba.
- Grupo Técnico de Modelación y Epidemiología (GTME) (2020) *Para el Enfrentamiento a la covid-19*. Recuperado en: <https://covid19cubadata.github.io>
- Lescaille, N., González, O. & Álvarez, R. (2020). Curso preparatorio de ciencias médicas para los diferidos FAR. Plan de estudio. Ministerio de Salud Pública. 2020-2021.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS) (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Ginebra: OMS. Recuperado en: <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.
- Serra, MÁ. (2020). *Infección respiratoria aguda por COVID-19: una amenaza evidente*. Revhabancienméd. 19 (1). Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2020000100001
- Servicio Militar Activo (SMA). Recuperado en: https://www.ecured.cu/Servicio_Militar_Activo

Anexo 1

Hoja de trabajo para el Encuentro 4

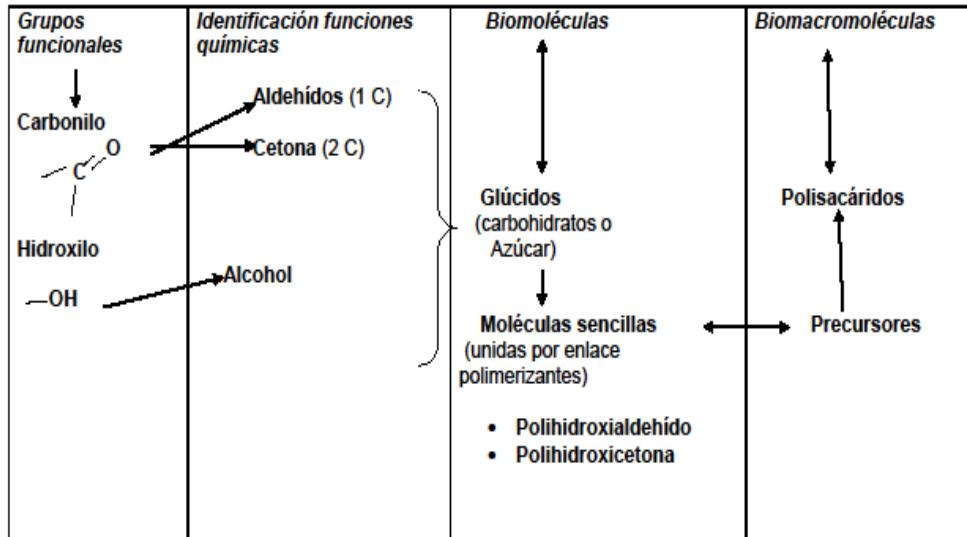
1 de octubre 2020

- 1) Estudiar del libro de texto Colectivo de Autores, Química 12 grado, Parte 2, el epígrafe 4.3
- 2) Estudiar en la presentación electrónica las diapositivas de la 50 hasta la 67. Pueden recapitular el contenido de los encuentros 1, 2 y 3 con el estudio de las diapositivas anteriores, para aclarar las dudas.
- 3) Realizar los ejercicios de comprobación 1 y 2 que se orientan en la presentación electrónica, para trabajar las dudas en el encuentro 4.
- 4) El ejercicio de comprobación 3 es para entregar por escrito (personal) en el encuentro del día 8 de octubre.

Anexo 2.

Mapa conceptual

Tema 2.- Introducción. Glúcidos: monosacáridos. Estructura, clasificación, Solubilidad en agua. Disacáridos.



IMPORTANCIA DE LA PESQUISA ACTIVA EN EL ENFRENTAMIENTO A LA COVID-19

MSc. María Elena Pérez Bell. perezbellmariaelena@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0693-3847>, Facultad Preparatoria de Cojímar.

RESUMEN

El trabajo que se presenta aborda la importancia de la pesquisa activa en el contexto de la pandemia epidemiológica provocada por la Covid-19 en Cuba, tema de gran valor en los momentos actuales. La realización adecuada de la pesquisa permite la detección acertada de los casos sospechosos de Covid-19 en la comunidad, lo que impacta considerablemente en el cuadro de salud de la población. Los análisis que se realizan y las experiencias que se describen, son expresión de los aprendizajes en la práctica de esta actividad; a la que nos sumamos también los profesores de la Facultad Preparatoria de Cojímar. Se realizó un estudio cuantitativo-descriptivo, con carácter retrospectivo de los resultados de la pesquisa activa, para identificar a las personas con sintomatología respiratoria en el área de salud 322 del Consultorio No.10 correspondiente al Policlínico Universitario “Héroes del Moncada” del municipio capitalino de Plaza de la Revolución. Se emplearon el cálculo de promedio y porcentaje como procedimientos matemático-descriptivos. La ponencia tiene como objetivo socializar las experiencias obtenidas en la pesquisa activa desarrollada en esta área de salud. El alcance del estudio reveló el carácter social y humanista de la pesquisa activa y la importancia de la realización del diagnóstico temprano y oportuno para el tratamiento de la enfermedad.

Palabras claves: pesquisa activa, Covid-19

IMPORTANCE OF ACTIVE FISHING IN FACING COVID-19

ABSTRACT

The work presented addresses the importance of active research in the context of the epidemiological pandemic caused by Covid-19 in Cuba, an issue of great value at the present time. The proper conduct of the investigation allows the correct detection of suspected cases of Covid-19 in the community, which has a considerable impact on the health of the population. The analyzes that are carried out and the experiences that are described are an expression of the learning in the practice of this activity; to which we also join the professors of the Preparatory School of Cojímar. A retrospective quantitative-descriptive study of the results of the active investigation was carried out to identify people with respiratory symptoms in health area 322 of Office No. 10 corresponding to the “Héroes del Moncada” University Polyclinic of the capital city. From Plaza de la Revolution. The calculation of average and percentage were used as mathematical-descriptive procedures. The objective of the presentation is to socialize the experiences obtained in the active research carried out in this area of health. The scope of the study revealed the social and humanistic nature of active research and the importance of making an early and timely diagnosis for the treatment of the disease.

Keywords: active investigation, Covid-19

INTRODUCCIÓN

“(...) porque lo peor que puede ocurrir es que tal epidemia u otras peores se extiendan por nuestro continente, o en el seno del pueblo de cualquier país del mundo, donde un niño, una madre o un ser humano pueda morir (...)”
“Los héroes de nuestra época” (Castro, 2014).

La pandemia provocada por la presencia del coronavirus SARS-CoV-2 ha sido un verdadero desafío para todos los países del mundo. La Organización Mundial de la Salud (OMS), desde la aparición de este virus causante de la enfermedad COVID-19, instó a todos los países a adoptar medidas encaminadas a mitigar el riesgo de desastre de origen sanitario. Desde el 30 de enero esta organización mundial la declaró como una situación de emergencia internacional (OMS, 2019).

En el caso de Cuba, la voluntad política del gobierno, el Partido Comunista y el trabajo intersectorial a todos los niveles, permitieron la adopción temprana de medidas para contener esta peligrosa enfermedad en el territorio nacional. En el país “la salud pública es un derecho de todas las personas y es responsabilidad del Estado garantizar el acceso, la gratuidad y la calidad de los servicios de atención, protección y recuperación”, así aparece expresado en el artículo 72 de la Constitución de la República de Cuba (2019).

De igual modo, el lineamiento 128 de la política económica y social del Partido Comunista de Cuba y la Revolución refiere: “garantizar la sostenibilidad de las acciones interdisciplinarias, sectoriales, intersectoriales y comunitarias dirigidas al mejoramiento de las condiciones higiénico-epidemiológicas que determinan las enfermedades transmisibles que más impactan en el cuadro de salud (...)” (CCPCC, 2021). Todo ello contribuye con el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 3) referido a “garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades” (CEPAL, 2014).

En esa dirección, el gobierno de la República de Cuba, ante la eminente aparición de los primeros casos de enfermos de Covid-19, aprobó el Plan para la prevención y control del nuevo coronavirus (MINSAP, 2020) y se estableció el grupo temporal de trabajo encabezado por el presidente de la República, Miguel Díaz-Canel Bermúdez.

El 23 de marzo de 2020 se anunciaron medidas extraordinarias que conllevaban al cierre de las instituciones educativas, centros nocturnos y de recreación masiva; reducción de la movilidad de las personas, por lo que se alentó el trabajo a distancia o teletrabajo; uso obligatorio del nasobuco en lugares públicos; desinfección de las manos con hipoclorito de sodio al 0,1% y superficies al 0,5%; incremento de la vigilancia clínico- epidemiológica durante la estancia de extranjeros, reducción de las ofertas turísticas y reforzar la pesquisa activa en las comunidades, entre otras medidas.

A esta última tarea fueron convocadas las organizaciones políticas y de masas, el personal que labora en los consultorios médicos, los estudiantes de Ciencias Médicas y profesores de las distintas facultades con el objetivo de identificar personas con síntomas respiratorios para su posterior evaluación médica.

La pesquisa en salud es entendida como “el conjunto de acciones diagnósticas que tienden a identificar el estado de salud individual en grupos de población, con la finalidad de establecer los factores de riesgo existentes y descubrir tempranamente la morbilidad oculta, con el objetivo de ser incluidos en programas para garantizar su seguimiento y atención” (Fernández, J.A.; Díaz, J., 2009). Esta actividad es de vital importancia en el contexto epidemiológico cubano, caracterizado por la actual presencia de la Covid-19 y otras enfermedades transmisibles que complejizan el escenario actual.

Los rebrotes de la enfermedad en los últimos meses y el aumento considerable de los casos positivos en todas las provincias cubanas revelan determinadas insuficiencias, entre otras razones, en la detección oportuna de los enfermos y por consiguiente en la contención de la cadena de contagio.

Para los profesionales de la salud, los estudiantes de Ciencias Médicas y el personal que colabora en estas áreas, la realización de la pesquisa activa constituye un verdadero desafío. En el trabajo se describen las experiencias obtenidas en la pesquisa activa desarrollada en el área de salud del Consultorio Médico de la Familia No. 10 perteneciente al Policlínico Universitario “Héroes del Moncada” del municipio capitalino Plaza de la Revolución, durante el periodo: octubre/2020-mayo/2021.

Se realizó un estudio cuantitativo-descriptivo, con carácter retrospectivo de los resultados de la pesquisa activa realizada. Se emplearon el cálculo de promedio y porcentaje como procedimientos matemático- descriptivos.

El artículo tiene como objetivo socializar las experiencias obtenidas en la pesquisa activa desarrollada en esta área de salud

El trabajo es pertinente. En él se describen las acciones para la ejecución de la pesquisa activa como primera acción de enfrentamiento a la Covid-19 y su importancia como método de trabajo fundamental utilizado en todas las áreas de salud, para la detección temprana y oportuna de personas con posibilidades de padecer la enfermedad. El aporte de la propuesta es novedoso porque aborda un tema que no cuenta con antecedentes en el contexto que se describe.

DESARROLLO

La atención primaria de salud constituye el pilar fundamental del sistema sanitario y es el escenario principal de combate a la Covid-19 en Cuba. Su método principal de trabajo es *la pesquisa activa*, actividad a la que, por la coyuntura de la pandemia, se incorporaron profesionales, técnicos y profesores de las distintas facultades.

“No esperar que las personas vengan al sistema de salud, sino buscar intencionadamente y detectar oportunamente los casos, es fundamental”, apuntó el Dr. Durán García, al referirse al proceso de pesquisa activa (Fariñas, L., 2020).

Otros especialistas de Salud Pública también se han pronunciado acerca de la importancia de la pesquisa activa.

El Dr. Jorge González Pérez, Director Nacional de Docencia del MINSAP refiere que la pesquisa es un trabajo de prevención y promoción de salud, y ello forma parte de las acciones para la contención temprana de cualquier posible caso de COVID-19. La pesquisa busca identificar personas con infecciones respiratorias agudas (IRA) y notificar al médico de la familia, quien es el responsable de su evaluación y seguimiento, teniendo en cuenta los elementos clínicos y epidemiológicos.

El Dr. Jorge González Pérez insiste en que la pesquisa no implica examen físico, toma de temperatura, ni entrar a las viviendas; solamente se basa en la indagación o encuesta epidemiológica (Fariñas, L., 2020).

Para la Dra. Anay Montalvo Ibarra, funcionaria de la Sección de Atención Primaria en la Dirección Provincial de Salud en Cienfuegos, la pesquisa activa es un método para la detección de casos de la Covid-19 y el control clínico y epidemiológico de la enfermedad.

La profesional del sector considera que “la pesquisa activa distingue al sistema de salud cubano. No quiere decir que en otras geografías no apelen a ella, pero como la detección precoz y la prevención son características de nuestra Medicina familiar, la epidemia nos encontró preparados para su control” (Martínez, J.; Febles, M.; 2021).

El Dr. Alfredo Leal Gutiérrez, de la Dirección Provincial de Higiene y Epidemiología de Camagüey expresa que la pesquisa activa debe comprender “seriedad, minuciosidad y precisión”. Considera que no debe asumirse la pesquisa como un acto rutinario, ni limitarse a cumplir una encomienda, porque “lejos de contribuir a cortar la posible cadena de contagios, abre brechas peligrosas en las acciones de vigilancia y prevención de la enfermedad a nivel local, que pueden ocasionar daños mayores” (Martínez, J.; Febles, M.; 2021).

Los especialistas del sistema de salud cubano evidencian en sus planteamientos una idea común, la importancia de la labor de pesquiseaje como método fundamental para la detección y prevención oportuna de personas con síntomas de infección respiratoria aguda (IRA) y que puedan resultar posibles casos de Covid-19 en las comunidades.

El Ministro de Salud Pública, Dr. José Ángel Portal Miranda, describe *el pesquisador virtual* como otro método eficaz utilizado para identificar personas con estas sintomatologías. Esta aplicación tecnológica innovadora, desarrollada por la Universidad de Ciencias Informáticas, de conjunto con el Ministerio de Salud Pública y el Ministerio de Comunicaciones, constituye una herramienta para encuestas virtuales libres de costo, insertada en la infraestructura de ETECSA.

“Es una herramienta de uso ciudadano, como reflejo de una responsabilidad individual con la salud que no sustituye la pesquisa activa. Contribuirá a elevar la inmediatez en la

toma de decisiones y fortalece las acciones de vigilancia en salud desde los policlínicos, Grupos Básicos de Trabajo y Equipos Básicos de Salud” (Fariñas, L. (2020).

El empleo de esta novedosa herramienta ha sido un reto para los investigadores, dentro de las actividades que estos desarrollan porque incluye la demostración de su uso, como parte de la capacitación que realizan a la población.

1.1 Caracterización de la comunidad: Manzana 322

El Policlínico Universitario “Héroes del Moncada” está situado en la calle 23 # 812 entre A y B, municipio de Plaza de la Revolución, provincia de La Habana. Comprende una considerable área de atención territorial que abarca dos consejos populares: Vedado y Vedado- Malecón. Limita al norte con la calle 39, al sur la calle Línea, al este la calle 8 y al oeste con la calle G.

La población total es de 22 733 habitantes, del sexo femenino 12 255 y 10 478 del sexo masculino. Los servicios de salud se ofrecen a través de los 26 Consultorios del Médico de la Familia y 26 Equipos Básicos de Salud, así como dos Grupos Básicos de Trabajo. Incluyen servicios de regulación menstrual, laboratorio clínico, urgencias del cuerpo de guardia, RX, ultrasonidos, electrocardiograma, consultas externas, inspección sanitaria estatal, servicio de biblioteca y medicina natural y tradicional.

El Consultorio Médico de la Familia No.10 pertenece al policlínico referido anteriormente. Está ubicado en la calle A No. 454, entre las calles 19 y 21 y corresponde al Consejo Popular Vedado. Comprende las manzanas 321, **322**, 323, 324 y 325 y responde al **Grupo Básico de Trabajo 1**. La población de esta área de salud es de 1018 habitantes y abarca las calles: 21, desde calle Paseo hasta la calle 8 (los números impares) 23, desde calle Paseo hasta la calle 8 (los números pares), las calles 2, 4, 6, Montero Sánchez y calle 8 entre 21 y 23.

Toda la población del consultorio está dispensarizada; 491 del sexo masculino representando el 48,24 % y 527 del sexo femenino para el 51,76 % total de la población. 583 personas con edades entre los 24 y 65 años (población socialmente activa) para el 57,26%. Esta área cuenta además con 59 adultos mayores de más de 85 años, reflejo de la calidad de vida de este grupo poblacional en el municipio más envejecido del país.

La manzana 322 tiene un área de salud con un total de 131 viviendas; de ellas, 17 están cerradas con carácter permanente (sus titulares residen fuera del país); 114 viviendas mantienen los núcleos activos. La población general es de 244, al sexo femenino pertenecen 124 (50.8%) y 120 al sexo masculino (49.1%). En la edad pediátrica de 0 a 18 años, hay 27 residentes (11 %) y 80 personas tienen más de 60 años (32.7%). En esta comunidad 40 personas viven solas (16,3%); de ellas, 18 mayores de 60 años (7,3%).

Las condiciones de las viviendas en sentido general son aceptables. Se agrupan en tres edificios, casas independientes y dos ciudadelas de doble planta, caracterizadas por cuartos-apartamentos muy estrechos donde conviven más de tres personas. El hacinamiento constituyó una de las causas de los mayores reportes de infecciones respiratorias agudas diagnosticadas posteriormente como Covid-19 (12 personas).

Las enfermedades más recurrentes en esta población son: hipertensión, diabetes mellitus y tabaquismo. Las relaciones familiares son estables; la problemática social y familiar más vulnerable se observa en la ciudadela ubicada en la calle 23 No 1006 e/ 4 y 6.

El 70 % de la población de esta área de salud son profesionales.

En la zona existen ocho casas-renta, una es un hostel y siete son viviendas individuales. En estos momentos solo se mantienen abiertas dos de ellas.

Los centros de trabajo que radican en la manzana se clasifican en: estatales y por cuenta propia; estatales cuatro, cuenta propia 16, total de trabajadores 75. El Hospital Obstétrico-Ginecológico “Ramón González Coro” no pertenece a la manzana 322, pero limita con esta área. La prioridad en los servicios que brinda esta Institución promueve un movimiento diario de la población flotante, lo que constituye un riesgo para el cumplimiento de las acciones de salud que se aplican en el área de la manzana de referencia.

1.2 Etapas y requerimientos para la labor de pesquisa activa. Antecedentes para el trabajo

Durante la etapa octubre/2020-mayo/2021 se realizó la labor de pesquiasaje, teniendo en cuenta las siguientes etapas y requerimientos:

1. Preparación para la pesquisa activa

- Caracterización del área de salud (se establecieron los indicadores principales a tener en cuenta en la labor de terreno: estructura y composición de las familias, condiciones socioeconómicas, salud de los integrantes, funciones básicas y dinámica de las relaciones familiares).
- Conocimiento de las normas de trabajo del pesquisador. Cumplimiento de las medidas y procedimientos higiénico-sanitarios.
- Preparación y capacitación de los pesquisadores a través del estudio de documentos referidos a la enfermedad Covid-19; seguimiento a las conferencias especializadas sobre el tema en los diferentes medios de comunicación; participación en las reuniones del Equipo Básico de Salud (EBS), estudio de documentos sobre los requerimientos para realizar una adecuada pesquisa activa.

2. Visita al terreno

- Aplicación de los procedimientos de indagación, observación y exploración de las familias, los grupos, los individuos y la comunidad para detectar en forma inmediata personas con síntomas de enfermedades respiratorias, los cuales se convierten en sospechosos de poseer la Covid-19.
- Actualización sistemática de la caracterización de la comunidad.
- Orientación a las familias desde sus residencias: charlas educativas referidas a las medidas de bioseguridad; evitar saludos corporales, mantener el lavado permanente de las manos, utilizar las soluciones de hipoclorito en los porcentajes indicados, mantener el uso de la mascarilla sanitaria y una conducta adecuada en la vía pública.
- Vigilancia a viajeros provenientes de naciones con transmisión y a los contactos de estos, además de embarazadas, ancianos, niños y otras personas con vulnerabilidad.

- Intercambios con directivos, funcionarios y trabajadores de los centros de trabajo estatales y por cuenta propia que están ubicados en el área que se pesquisa.

3. Análisis de los resultados

- Actualización y llenado diario del instrumento para el control de la pesquisa activa.
- Análisis cualitativo y cuantitativo del comportamiento de la pesquisa activa. Valoración de los resultados. Elaboración y entrega de la información.

4. Socialización de la información

- Despacho con el Equipo Básico de Salud (doctora y enfermera de la familia) y jefe del grupo.

Indicadores para la pesquisa activa

- **Viviendas visitadas:** viviendas visitadas por estudiantes u otro pesquisador. La vivienda puede estar abierta o cerrada, pero es controlada.
- **Viviendas pesquisadas:** viviendas visitadas, abiertas en el momento de la pesquisa y se logra el contacto visual con los habitantes, siempre a más de un metro de distancia. No se puede penetrar en las viviendas.
- **Personas pesquisadas:** personas presentes en el domicilio en el momento de la pesquisa.
- **Adultos mayores pesquisados:** personas con 60 años o más de edad
- **Ancianos solos pesquisados:** personas con más de 60 años que además viven solos.
- **Viajeros:** personas que llegan al país, procedentes del extranjero y que deben estar controlados en aislamiento. Controlar a sus contactos.
- **Personas con síntomas respiratorios:** tos, secreciones, fatiga, estornudos, dolor en el pecho.

1.3 Valoraciones generales

La aplicación de los procedimientos e indicadores establecidos permitieron describir los resultados de la práctica realizada, así como la caracterización de la comunidad.

La pesquisa activa realizada reveló su carácter social y humanista. Fueron pesquisadas todas las personas, familias y grupos étnicos en igualdad de condiciones, sin tener en cuenta ubicación geográfica, edad, sexo, escolaridad o nivel económico.

Se realizaron determinadas actividades educativas de promoción de salud y prevención de enfermedades que contribuyeron a fortalecer las capacidades de resiliencia de la población. Siempre respetando las medidas de bioseguridad.

Esta experiencia permitió apreciar el incremento de los niveles de información, bienestar y salud y por tanto de la esperanza de vida en la población del área que se describe. Constituye una contribución al sistema sanitario en el escenario actual.

La realización de este trabajo constató como el esfuerzo y la participación colectiva pueden lograr detener y/o controlar el avance de la enfermedad, también desde lo sociológico posibilitó la caracterización de diversos grupos étnicos, con sus especificidades y particularidades desde las problemáticas sociales en un contexto histórico concreto. Promovió el intercambio directo con la población y la divulgación de medidas de prevención de enfermedades y promoción de salud.

La pesquisa activa posibilitó a los docentes un incremento en el caudal léxico por la utilización frecuente de términos relacionados con la enfermedad Covid-19

Esta experiencia ha validado la pesquisa como tecnología social y ha permitido poner en práctica la tesis martiana de vincular el estudio con el trabajo y el trabajo con la vida. A partir de esta actividad se pudo interactuar con las personas, conocer sobre sus problemáticas, sus historias. La actividad se convirtió en un proceso de influencias educativas, de naturaleza social y grupal, contextual e individual.

CONCLUSIONES

La situación epidemiológica actual ha provocado el aumento de personas enfermas por la Covid- 19 en Cuba. Ante esta alarmante situación el país ha reforzado el sistema de vigilancia en las comunidades, por lo que la pesquisa activa ha sido un método que ha permitido la detección oportuna de casos sospechosos por la presencia del coronavirus SARS-CoV-2.

La experiencia obtenida en el área de salud 322 del Consultorio No. 10, correspondiente al Policlínico Universitario “Héroes del Moncada” del municipio Plaza de la Revolución, permitió a los especialistas actualizar sistemáticamente la información sobre el cuadro de salud de la población, así como, desarrollar acciones de diagnóstico, promoción de salud y prevención de enfermedades.

Los resultados de la pesquisa activa realizada durante la etapa octubre/2020-mayo/2021 facilitaron la intervención sanitaria adecuada en esta comunidad, aspecto que también contribuyó a fortalecer las capacidades técnicas del Equipo Básico de Salud para contribuir a elevar la calidad de vida de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro. F. (2014). Los héroes de nuestra época. *Revista digital Granma*. Recuperado de: <http://www.granma.cu/cuba/2014-10-04/los-heroes-de-nuestra-epoca>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). *Declaración sobre la segunda reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional acerca del brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV)*. Recuperado de: [https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Constitución de la República de Cuba. (2019). La Habana, Cuba: Editora Política. ISBN 978-959-01-1064-1.
- Comité Central del Partido Comunista de Cuba (CCPCC). (2021). *Lineamientos de la política económica y social del PCC y la Revolución para el periodo 2021-2026. VIII Congreso del PCC*. La Habana, Cuba: Empresa de Artes Gráficas Federico Engels.
- Comisión económica para América latina y El Caribe (CEPAL). (2014). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>
- Ministerio de Salud Pública (MINSAP). (2020). *Plan para la prevención y control del nuevo coronavirus*. Recuperado de: <https://www.presidencia.gob.cu/es/noticias/plan-deprevencion-y-control-del-covid-19estrategia-para-estar-debida-y-oportunamentepreparados/>
- Fernández, J.A.; Díaz, J. (2009). Algunas consideraciones teóricas sobre la pesquisa activa. *Revista cubana Medicina General Integral* [Internet]. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252009000400011&nrm=iso
- Fariñas, L. (2020). Cuba refuerza control de foco y pesquisa activa ante COVID-19. *Periódico digital Cubadebate*. Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2020/03/20/cuba-refuerza-control-de-foco-y-pesquisa-activa-ante-covid-19/>
- Martínez, J.; Febles, M. (2021). Buena parte de la batalla contra la Covid-19 se gana en la pesquisa. *Periódico digital Granma*. ISSN 0864-0424. Recuperado de: <https://www.granma.cu/cuba-covid-19/2021-02-21/buena-parte-de-la-batalla-contra-la-covid-19-se-gana-en-la-pesquisa-21-02-2021-22-02-24>

ANEXOS

(Evidencias de la comunidad)

Interacción del Equipo Básico de Salud (doctoras y enfermera) y la investigadora
Consultorio Médico de la Familia No. 10, municipio Plaza de la Revolución



Pesquisa activa en la comunidad



EL PENSAMIENTO EDUCATIVO CUBANO: SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA ACTUAL

Lic Náyade Lil Díaz Quintana, nayade.diaz@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-0889-8260>

DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, juansiporcuba@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

DrC. Arturo Gayle Morejón, agaylemorejon@infomed.sld.cu, <http://orcid.org/0000-0002-7965-0844>

Universidad de la Habana/ Facultad de Preparatoria de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

Se ha demostrado a través de la historia que la Pedagogía se revela en disímiles ramas, presenta además retos que conforman el pensamiento educativo cubano desde las diferentes etapas hasta nuestros días. Uno de los retos fundamentales de la Pedagogía es vincular la teoría con la práctica educativa. Lo anterior apunta, a la importancia de las diferentes formas de los estudiantes percibir, asimilar y comprender el elemento teórico, para concretarlo en las acciones sociales aparejadas a sus necesidades de aprender. Se entiende entonces la vinculación de la ciencia con el desarrollo de la sociedad, como fuerza principal del pensamiento educativo cubano. El presente ensayo refiere la conformación del pensamiento educativo cubano y su relación con los estilos de aprendizaje en la enseñanza actual. Por lo que se proponen como objetivo: Valorar la conformación del pensamiento educativo cubano a partir de las figuras: Félix Varela y Morales, Enrique José Varona, Alfredo Miguel Aguayo Sánchez y José de la Luz y Caballero; y su relación con los estilos de aprendizaje en la enseñanza actual.

Palabras claves: pensamiento educativo cubano, estilos de aprendizaje

CUBAN EDUCATIONAL THOUGHT: IT'S RELATIONSHIP WITH LEARNING STYLES IN CURRENT EDUCATION

ABSTRACT

It has been shown through history that Pedagogy reveals itself in dissimilar branches, it also presents challenges that shape Cuban educational thought from different stages to the present day. One of the fundamental challenges of Pedagogy is to link theory with educational practice. The foregoing points to the importance of the different ways of students perceive, assimilate and understand the theoretical element, to specify it in social actions coupled with their learning needs. The link between science and the development of society is then understood as the main force of Cuban educational thought. This essay refers to the conformation of Cuban educational thought and its relationship with learning styles in current teaching. For what they propose as objective: To value the conformation of the Cuban educational thought from the figures: Félix Varela and Morales, Enrique José Varona, Alfredo Miguel Aguayo Sánchez and José de la Luz y Caballero; and its relationship with learning styles in current teaching.

Keywords: Cuban educational thinking, learning styles

INTRODUCCIÓN

Desde el surgimiento de la especie humana sobre el planeta, la supervivencia del hombre ha estado condicionada a su capacidad de transmitir y asimilar la experiencia acumulada de una generación a otra. En este sentido, la Educación es una parte esencial de la vida que permite la conservación y reproducción del conocimiento, además de costumbres, patrones, estilos, normas y valores que caracterizan al sujeto como portador de una cultura específica. La Educación vista como un fenómeno social importante, complejo y sujeto a múltiples interpretaciones, ha dado lugar a diversas ciencias específicas denominadas Ciencias de la Educación, como por ejemplo a la Pedagogía.

Se ha demostrado a través de la historia que la Pedagogía se revela en disímiles ramas, presenta además retos que conforman el pensamiento educativo cubano desde las diferentes etapas hasta nuestros días. Uno de los retos fundamentales de la Pedagogía es vincular la teoría con la práctica educativa. Lo anterior apunta, a la importancia de las diferentes formas de los estudiantes percibir, asimilar y comprender el elemento teórico, para concretarlo en las acciones sociales aparejadas a sus necesidades de aprender. Se entiende entonces la vinculación de la ciencia con el desarrollo de la sociedad, como fuerza principal del pensamiento educativo cubano.

El presente ensayo refiere la conformación del pensamiento educativo cubano y su relación con los estilos de aprendizaje en la enseñanza actual. Por lo que se proponen como objetivo:

Valorar la conformación del pensamiento educativo cubano a partir de las figuras: Félix Varela y Morales, Enrique José Varona, Alfredo Miguel Aguayo Sánchez y José de la Luz y Caballero; y su relación con los estilos de aprendizaje en la enseñanza actual.

Para cumplir con el objetivo propuesto, se desarrollan en el cuerpo de este artículo: las ideas educativas en el período de formación de la conciencia nacional, a partir del pensamiento y el ideario educativo de ilustres pedagogos como Félix Varela y Morales, Enrique José Varona, Alfredo M. Aguayo y José de la Luz y Caballero; finalmente, se establece una estrecha relación entre el pensamiento educativo cubano y la concepción de estilos de aprendizaje expuesta por clásicos investigadores como Alonso, Gallego y Honey (1994).

DESARROLLO

-Las ideas educativas en el período de formación de la conciencia nacional

En cuanto a las ideas educativas en el periodo de formación de la conciencia nacional, según Chávez (2008):

En los siglos XVI al XVIII Cuba era una factoría en la que imperaban fuertes relaciones feudales y esclavistas. La estructura de la sociedad era muy compleja. Existían múltiples contradicciones sociales que se agudizaban con el tiempo, pero que no ponían en peligro el statu quo colonial imperante. En ese largo y convulso período de nuestra historia se produjo la gestación de la burguesía y fueron apareciendo la nacionalidad y la nación cubanas. Se fue delineando, cada vez con más precisión, una cultura peculiar diferente a la española. Todo este proceso seguía su curso histórico. Estaba naciendo la cubanía. (p.91)

Durante el periodo de 1790 a 1878, se desarrolló una etapa de auge y crisis del régimen esclavista en la Isla. La clase social que se encontraba en el centro de esta etapa era la burguesía cubana, cuyo desarrollo económico e ideológico ascendente, constituyó la principal fuerza motriz del posible progreso histórico. Un sector de la burguesía cubana sintió la necesidad histórica del cambio político social y cultural; por ello abandonó los principios de la cultura hispana oficial y comenzó a preparar un pensamiento propio. Se adscribió a la Ilustración con un sello muy original. Creó, durante un proceso histórico complejo y contradictorio, un pensamiento filosófico, como punto de orientación de la cultura cubana en ciernes.

La formación de la conciencia de cubanía fue fuerte, firme y efectiva. Con sus nuevos valores, como una entidad diferente a la hispana. A pesar de que este período histórico concluyó entre 1868 y 1878 en un enfrentamiento armado; dirigido por el sector más radical de la burguesía, encaminado a lograr la independencia de Cuba y la abolición de la esclavitud, intereses esenciales de la ideología cubana, este propósito no se logró, pero definitivamente se consolidó la nación cubana.

A partir de los años 20 se produjo la radicalización del pensamiento filosófico, con las figuras de Félix Varela y José de la Luz y Caballero y el nacimiento de un ideario educativo acorde con los intereses de la nación cubana. Ambos se esforzaron por eliminar los

rezagos principales de la escolástica, al emancipar, en primer lugar, la filosofía de la teología y darle un giro moderno y a su vez cubano a la enseñanza.

Los fundadores del pensamiento cubano contribuyeron con sus ideas a estimular la investigación científica y a tratar de situar el pensamiento filosófico y educacional cubanos a la altura del pensamiento universal.

Enseñaron a los cubanos a pensar con cabeza propia, a romper los esquemas impuestos acerca del pensamiento, que no se correspondían con nuestras exigencias históricas ni con nuestra idiosincrasia; por eso rechazaron tanto la escolástica como el eclecticismo.

“Los pilares más sólidos de la filosofía cubana fueron: José Agustín Caballero (1762—1835), Félix Varela y Morales (1788—1853) y José de la Luz y Caballero (1800—1862)” (Chávez, 2008). Estos iniciadores contribuyeron en diverso grado a preparar las conciencias para los cambios y se sirvieron de la educación como el vehículo más idóneo para ello. La Ilustración cubana fue la etapa que establecía el elemento catalizador de nuevas inquietudes políticas, para transformar condiciones socioeconómicas propicias, crear y consolidar la conciencia social de la cubanía.

“Durante el periodo decimonómico surgen importantes ideas que revelan concepciones sobre la formación, el aprendizaje y la enseñanza que, de alguna manera, trascienden por su universalidad” (Sanz y Cabrera, 2016). Cuando se estudia la pedagogía cubana, especialmente, su ideario educativo, se hace imprescindible hurgar en su historia, sus raíces, sus momentos fundacionales. Cuba, tiene el privilegio de contar con estas figuras de alcance universal, hombres que sentaron escuela y se convirtieron en paradigmas de una profesión, que trascendieron las fronteras de su tiempo y se proyectaron hacia la posteridad.

A continuación, un breve acercamiento a la conformación del pensamiento cubano a partir de las ideas educativas de ilustres pedagogos que constituyen referente en la pedagogía cubana.

El pensamiento educativo de Félix Varela y Morales (1788_1853)

Este ilustre pedagogo, establecía que el secreto de un buen gobierno estaba en la existencia de una legislación justa, basada en el derecho natural, el contrato social, y en

la educación, que servía para indicar a los hombres dónde está su verdadera utilidad, que consiste en el logro de la felicidad en la tierra para la mayoría. A partir de este pensamiento se observa la mirada antropológica de Varela: la educación al servicio de la felicidad del hombre, como un ser útil para la sociedad.

Resulta interesante la perspectiva epistemológica vareliana. Para Varela, en la línea de comunicación con sus alumnos había ocupado el primer lugar la teoría del conocimiento, el objetivo de descubrir cómo funcionaba el pensamiento, de enseñar a emplearlo y de hacerlo. Tuvo una clara visión de la diferencia que debía existir entre la orientación del aprendizaje y sus exigencias en la enseñanza elemental y en la secundaria y superior. Estableció la importancia de dotar al alumno de una serie de “herramientas” del pensamiento lógico, que se adquirirían mediante el empleo de conocimientos no esenciales y que le permitirían conocer el origen y la estructura de las ideas o de lo que hoy se llama habilidades u operaciones intelectuales, que iban a posibilitar la ampliación y la profundización del conocimiento sensorial para llevarlo al nivel teórico.

Enmarcó varias pautas a favor de la enseñanza analítica y reflexiva:

1. Partir de la activación de las potencialidades intelectuales del alumno, para llevarlo a conocer el origen y la estructura de las ideas.
2. Iniciar el estudio de la naturaleza y de la sociedad, mediante la observación, la experimentación y los conocimientos empíricos, que eran necesariamente ampliados y profundizados, dadas las posibilidades intelectuales que ya alcanzaban los alumnos.
3. Arribar a las generalizaciones y sistematizaciones (nivel teórico) a partir de activar plenamente el proceso de reflexión.
4. Lograr la expresión cabal del pensamiento.
5. Lograr la aplicación de los conocimientos adquiridos (teórico y prácticos) a la transformación de la realidad natural y social y a la del propio hombre.

Resulta interesante como Varela aconseja a los maestros que trabajan directamente con una edad tan importante y difícil a su vez, como la juventud. En cuanto a esto expresó: el gran secreto en manejar la juventud, sacando partido de su talento y buenas

disposiciones, consiste en estudiar el carácter individual de cada joven y arreglar por él nuestra conducta. Enseñar con independencia y acierto es la motivación que los impulsa.

Otras características importantes que conformaron el pensamiento filosófico-educativo de Varela:

- Puso la razón al servicio de la educación.
- Vitalizó la enseñanza del lenguaje a partir del aprendizaje de la gramática.
- Estableció la enseñanza de la física y la química y la basó en la observación y en la experimentación. Reconoce el carácter práctico de las ciencias naturales para descubrir los fenómenos de la vida cotidiana.
- Combatió las definiciones, el abuso de las reglas y la memorización estéril.
- Recomendó el análisis y la síntesis combinadas.
- Practicó y expuso doctrinas respecto a la disciplina y los valores humanos. (mirada axiológica)
- Trató ampliamente la necesidad de la educación de la mujer.

El ideario educativo de José de la Luz y Caballero (1800—1862)

Dentro del ideario de Luz y Caballero, se observa que sus concepciones son positivas; en cuanto al enfoque científico de la enseñanza rebasó los límites de la época y se proyectó a través de las otras épocas históricas que le sucedieron, hasta alcanzar indiscutible actualidad. Luz Caballero (1833) plantea sobre el empleo de un método que enseñe a los alumnos a pensar por sí mismos, a observar el objeto desde distintos ángulos así como a sustentar el conocimiento en diversas experiencias pero sobre todo, en las propias. (mirada epistemológica, el conocimiento desde diferentes perspectivas)

Se destaca la función axiológica a partir de sus criterios sobre el trabajo educativo y métodos especializados; pues permitió inculcar a las jóvenes generaciones criterios muy firmes acerca de: la moral, el sentido del deber, de la justicia social, y de la inconformidad con lo mal hecho.

El ideario educativo de Enrique José Varona y Pera (1849-1933)

Para Varona toda teoría educativa debía tener como brújula orientadora una filosofía de la educación.

Le confirió a la educación un papel activo y necesario en el proceso de la formación del hombre, de manera que el individuo tiene que adaptar, ajustar, su posible desarrollo a premisas biológicas y sobre todo al entorno natural y social en que vive.

Preparar al hombre para la vida era la meta fundamental de la educación para Varona. Su mirada teleológica es visible a partir del siguiente planteamiento:

“El niño que pasa por la escuela debe salir de ella con la iniciación suficiente para realizar su vida de hombre y ciudadano dentro de los límites de su capacidad natural” (Varona, 1992).

Reclamó la armonización de la influencia ejercida sobre el individuo en formación, entre el medio social y la escuela, porque cuando hay un desequilibrio en favor de la educación inconsciente, entonces aquella destruye e invalida cuanto ha querido hacer la otra.

Resulta interesante la mirada axiológica de Varona, en el proceso formativo del discente. Se preocupó por la formación integral y plena del alumno, al considerar que la enseñanza deberá contribuir a la formación de los hábitos morales al desarrollo mejor del cuerpo humano, al desenvolvimiento de la inteligencia y a la expresión adecuada y racional de los sentimientos y emociones de cada niño, dándose a la parte moral la preferencia.

Al igual que el pensador por excelencia Félix Varela, Varona defiende la idea de que la universidad debe vincularse plenamente a la vida social, o sea, reconoce “la función social del conocimiento” (Jover, 2019). Su más alta incumbencia consiste en formar hombres cada vez más aptos de realizar la plena vida humana, y más capaces de asegurar a su país condiciones favorables al desarrollo armónico y continuado de sus elementos de bienestar, cultura y moralidad superior.

Sobre el papel de la enseñanza en la Universidad, reclama que debe ante todo despenar curiosidad de saber, el deseo de ver cada cual por sí mismo, de experimentar, de investigar, de criticar. Su esfuerzo mayor, en este campo, se dirige a despertar y mantener vigilante la independencia del espíritu personal.

Reconoce la necesidad de la enseñanza científica: “Hay que enseñar a observar y comprobar, única manera real de enseñar a pensar, a fin de que el pensamiento sea guía para la vida, y participe del activo calor del sentimiento” (Varona, 1992).

En el ideario educativo de Varona se encuentran preocupaciones por: la puericultura, la educación de adultos, la enseñanza de la mujer, la escuela rural, los requerimientos higiénicos para la construcción de los edificios escolares, el perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua vernácula, el estudio del idioma inglés desde el 4to. grado de la primaria y sobre todo insistió en la adaptación de la escuela al clima cultural cubano.

El pensamiento pedagógico de Alfredo M. Aguayo (1866-1948)

Ilustre pedagogo que aborda la Didáctica general y se refiere a los métodos de aprendizaje en las diferentes materias de enseñanza. Una de sus obras más importante en el campo de la filosofía de la educación es *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*; donde aborda la nueva disciplina filosófica-pedagógica, argumenta acerca de la importancia de la filosofía para la educación y da a conocer las tendencias existentes en otros países.

Asumió una visión epistemológica a partir del enfrentamiento a las concepciones escolásticas y al autoritarismo, responsables del atraso educativo tanto en lo teórico como en lo práctico. Desde su posición positivista, es defensor de las corrientes más modernas de su época como el Pragmatismo y el movimiento de la Nueva Educación.

Un elemento significativo en Aguayo es la independencia reflexiva, como autor intelectual en la Didáctica de la Escuela Nueva, se impone para sentar pautas en la enseñanza cubana en contra de los “calcos pedagógicos”. Defensor por tanto de una escuela progresiva en constante cambio y renovación, donde se proyectaba al alumno en autoaprendizaje, o sea, la escuela como acción orientadora que utiliza los impulsos naturales del estudiante para aprender.

La conformación del pensamiento educativo cubano y su relación con los estilos de aprendizaje en la enseñanza actual

“Un aspecto destacable del pensamiento pedagógico de la época es el énfasis en las cualidades que debe tener una buena enseñanza, pues se sustenta y defiende la idea de

una enseñanza fundamentada en la observación, la experimentación, o sea, en la práctica y el carácter científico” (Sanz y Cabrera, 2016).

La contribución de la filosofía de la educación a la conformación del pensamiento educativo cubano se refleja sin lugar a dudas mediante el pensador por excelencia Félix Varela y Morales.

El ideario vareliano está sustentado en la idea del hombre educable, que se inserte en un contexto social. Es claro que la educación tiene que superar, desde la escuela, todas las influencias del medio, cuando estas son nocivas a la lógica de las ciencias. Según Ávila y Ramírez (2005):

En los momentos actuales de la educación cubana, cuando se marcha por un camino no trillado, lleno de malezas sembradas a propósito para que no se puedan superar los obstáculos, es necesario un maestro que, como Varela, reconozca el papel de esas influencias, pero que no pierda el sentido del rumbo y persevere en su empeño.(p.4)

Esto indica que no basta solo con los esfuerzos, sino con el mantenerse fiel ante el objetivo propuesto para el logro del mismo.

Su concepción de maestro queda clara al reservarle el papel de compañero del que aprende; no lo siente en posición de imponer su punto de vista, sino de velar porque el alumno no se aparte del camino de la verdad y brindarle los medios; para que reconstruya el recorrido epistemológico que condujo a la estructuración del conocimiento. Con relación a lo anterior, en la percepción de lo bueno y bello de la existencia humana Varela (1818) expresa:

“El hombre será menos vicioso cuando sea menos ignorante. Se hará más rectamente apasionado cuando se haga un exacto pensador.” De ahí que enseñar a pensar a los alumnos desde los primeros años, se convertiría en la ley esencial de la educación que preconizaba. Cabe desatacar que, esta idea defiende el análisis y la reflexión como vía fundamental para apropiarse del conocimiento. Se presenta -por tanto- contraria al tipo de aprendizaje mecánico, memorístico y sin utilidad social. En consonancia con lo expresado por Morales sobre las formas de enseñanza se encuentran los diferentes estilos de aprendizaje, desde las concepciones fundamentadas por clásicos y especialista del tema, especialmente Alonso, Gallego y Honey (1994).

Numerosos autores adoptan diferentes puntos de vista al concebir el concepto de estilos de aprendizaje desde sus orígenes hasta la actualidad. Generalmente lo definen como aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Kolb, D. 1984:52), (Dunn y Price, 1985; Keefe, J. 1988:40) vinculan el problema de los estilos de aprendizaje con la personalidad del discente), (Schmeck, R.1988:80), (Sternberg, R. 1997:116), se destacan algunos clásicos como Felder y Silverman (citado por Cabrera, 2004), Kolb (citado por Navas, 2004), Honey y Munford (citados por Navas, 2004), Alonso, Gallego y Honey (citados por Navas, 2004), Sperry, Mclean, Hermann y Verlee (citados por Cabrera 2004), Marton, Svensson y Salj , y Entwistle y Ramsden (Citados por Aguilera 2007).

En el estudio del tema, se aprecia que el carácter activo del aprendizaje y su íntima relación con la enseñanza, aparece como idea reiterada y recalcada por los distintos pensadores anteriormente analizados. "El aprendizaje se concibe como un proceso activo, crítico y reflexivo, que implica el pensamiento y el razonamiento consciente" (Campos, 2015). Se observa entonces que, desde aquella época, se insiste en la necesidad de que el alumno que aprende intervenga como sujeto activo y reflexivo de su propio aprendizaje.

Con esa concepción de aprendizaje consciente, activo, crítico y reflexivo, se defiende la necesidad de una enseñanza que propicien las condiciones y métodos que favorezcan ese aprendizaje.

Desde el ilustre pedagogo Luz y Caballero (1833), se insiste en el compromiso de enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos, a observar el objeto desde distintos ángulos y sustentar el conocimiento en diversas experiencias.

Los clásicos y especialistas del aprendizaje y sus estilos Alonso, Gallego y Honey (1994), citados por Campos (2015), también abogan por un proceso de aprendizaje basado en la observación y experimentación, o sea, sustentado en la práctica y el carácter científico. Plantean el aprendizaje como un proceso cíclico que implica los 4 estilos de aprendizaje básicos siguientes:

Estilo de Aprendizaje Activo: Se destacan por una serie de habilidades como la capacidad de descubrir nuevas informaciones o resultados, para generar ideas nuevas. Entre las competencias que poseen, destacan la capacidad de resolución de problemas. Este estilo se puede caracterizar también por el interés de estas personas a vivir intensamente cada experiencia.

Estilo de Aprendizaje Reflexivo: Suelen ser más receptivos y exhaustivos en sus análisis. Resaltan por su capacidad de observación, por su trabajo detallista y cuidadoso. Sobresalen por la investigación para resolver diferentes situaciones y comunicarse de forma escrita. Estas personas se interesan por reflexionar y extraer conclusiones sobre cada experiencia.

Estilo de Aprendizaje Teórico: Se caracterizan por ser más metódicos, estructurados, con un pensamiento lógico y crítico. Suele gustarles planificar minuciosamente y de forma sistemática sus actuaciones, tendiendo a ser perfeccionistas y disciplinadas. Son competentes a la hora de buscar modelos, teorías y a cuestionarse la información que reciben, para llegar a establecer una finalidad clara en sus actuaciones. La característica que refleja este estilo es el interés por sacar conclusiones de las experiencias.

Estilo de Aprendizaje Pragmático: Tienden a ser más directos, realistas, objetivos y eficaces en sus actuaciones. Se caracterizan por su facilidad para planificar, tomar decisiones y por la seguridad que tienen en sí mismos. Destacan por su competencia para solucionar problemas, la habilidad de poner en práctica lo aprendido y por la organización y planificación de acciones. Son capaces de aprender lo aprendido en cada experiencia.

En el análisis de lo anterior, se reconocen en el proceso del aprendizaje mediante los estilos activos, reflexivos, teórico y pragmático: la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, el desarrollo de las potencialidades humanas tanto materiales como espirituales, el carácter dialógico y creativo, y se subraya como factor común, la importancia que tiene la experiencia para apropiarse de lo cognitivo. Otro elemento notable es la formación de valores en el hombre y con él, el vínculo entre el estudio y el trabajo.

A manera de cierre, cabe destacar también la posición axiológica de Varona (1992). Subraya el carácter formativo de la enseñanza. Aplica que enseñar es en esencia

transformar el conocimiento y obtener un producto nuevo. Hace alusión a su implicación moral una función eminentemente formativa, “la enseñanza es una obra puramente moral, toda, hasta la de los dígitos es obra de espíritu a espíritu, de corazón a corazón” (Colectivo de autores del ICCP, 1984, p.68).

Para el pensador Varela, la escuela es como una institución social de enseñanza-aprendizaje, o sea, que esta no queda encerrada en el espacio físico de una edificación. Esta idea, hace notoria la influencia del movimiento de una “Escuela Nueva” (Sanz y González, 2016), donde se enfatiza al estudiante como ente activo en el proceso de conocimiento. A la vez, se enriquece el aprendizaje al aparecer como proceso educativo y no reducido a la obtención de conocimiento. El impacto de las ideas del movimiento de la Escuela Nueva está especialmente en la modificación de conductas y comportamientos.

CONCLUSIONES

La aproximación histórica sobre el pensamiento educativo cubano y su relación con los estilos de aprendizaje; evidencia el papel educativo de la enseñanza manifestado desde los primeros pedagogos cubanos y mantienen su valor hasta la actualidad.

En el pensamiento pedagógico, el lugar primordial lo ocupa lo educativo, lo formativo y lo moral.

La concepción del aprendizaje tiene un fuerte respaldo en las concepciones sociológicas de la época, las que coexisten con los planteamientos de la Escuela Nueva, de manera que el docente sea capaz de llevar al aprendiz, a formar su propia ciencia.

Se concibe el ejemplo como modelo de actuación que debe ofrecer permanentemente el maestro a sus educandos; es decir, el ejemplo como el recurso pedagógico más eficaz en manos del preceptor para alcanzar sus objetivos educativos.

Se hace necesario reconocer cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes y desde allí poder rediseñar la forma en que se presentan los contenidos e implementar acciones de mejora en los diseños instruccionales y en las propuestas de desarrollo de las actividades enriqueciéndose con el uso de multiformatos, que sean consecuentes con las formas y tendencias de aprendizaje de los estudiantes.

Describir e identificar las tendencias de los estilos de aprendizaje de los alumnos es de gran relevancia en los procesos de formación universitaria, dado que el conocimiento de estos, contribuye al diseño instruccional respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para que a partir de la diversidad, se puedan enriquecer las prácticas pedagógicas, la construcción de actividades y el diseño contenidos de los cursos académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA PUPO, ELEANNE. (2007). Concepción teórico metodológica para la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de la carrera de Educación Especial. (Tesis doctoral) Instituto superior pedagógico José de la luz y Caballero. Holguín, Cuba.
- AVILA, R. y RAMÍREZ, O. (2005): El maestro desde la óptica de tres de los fundadores de la pedagogía cubana.
- BUCH SÁNCHEZ, R. M. (2009). De Caballero a Martí. Trayectoria de la Filosofía Cubana Electiva en el siglo XIX. *Honda*(25). Obtenido de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Venezuela/cem-ucv/20100331093943/06-De_Caballero.pdf
- Conde Rodríguez, A. (2001). *José de la Luz y Caballero, Obras, Elencos y Discursos Académicos* (Vol. III). La Habana, Cuba: Imagen Contemporánea.
- CABALLERO, JOSÉ A.: Escritos varios, T. 1, Editorial de la Universidad de La Habana, La Habana, 1956.
- CAMPOS V. y GONZÁLEZ H. Marianela. Sistematización de posiciones teóricas sobre la caracterización de los estilos de aprendizaje, en Revista cubana de Educación Superior, No.3. septiembre-diciembre. 2015 pp.13-28
- CHÁVEZ ,J. (1996). *Bosquejo Histórico de las Ideas Educativas en Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- CHÁVEZ, J. (2008) *Ojeada a la historia de las ideas pedagógicas*, ICCP, La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES DEL ICCP (1994): *Pedagogía*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- LEIVA LAJARA, E. (2009). José Agustín Caballero y el pensamiento Ilustrado Cubano en la frontera de los siglos XVIII Y XIX. *Honda*(25). Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Venezuela/cem-ucv/20100331090746/Jose.pdf>
- LUZ Y CABALLERO, JOSÉ DE LA. Obras. Compilación de Zaira Rodríguez Ugido. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- LUZ CABALLERO, JOSÉ DE LA: De la vida íntima. Epistolario y diarios, T. 1, Editorial de la Universidad de La Habana, La Habana, 1950.
- ORTIZ, T y SANZ, T. (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*, Editorial UH.
- SANS, T y CONZÁLEZ, M. (2016). Categorías educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje. En T. Ortiz, y T. Sanz (Eds.) *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (pp. 170-179). Editorial UH.
- Varela Morales, Félix. Obras, t. XI, p. 186.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO CIENTÍFICO

Dr.C. Alicia González Campello· geidygg@infomed.sld.cu, <https://orcid.org/0000-0001-5326-8086>

MSc. Sarah Reina Nocedo Rodríguez. sarahreina2016@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5552-4942>

Dr.C. Regla de la Caridad Enríquez Hierro. regla.enrique@fenhi.uh.cu <https://orcid.org/0000-0002-9961-3709>

Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo"/ Facultad de Español para no hispanohablantes. UH.

RESUMEN

La construcción del texto es una habilidad que se enseña en la escuela y que requiere de entrenamiento. El estilo científico contiene requerimientos para el logro de textos representativos; sin embargo la práctica pedagógica revela limitaciones en la producción de estos textos, por lo que son devueltos de las editoriales o reciben observaciones por los Consejos científicos de las instituciones para sus rectificaciones correspondientes. Los docentes necesitan buscar superación sobre el tema, por lo que se propone como objetivo: Demostrar el valor de las estrategias de aprendizaje para la construcción del texto científico como responsabilidad profesional. Se utiliza el método histórico-lógico para el estudio evolutivo del texto científico como modelo comunicativo y, por excelencia, el método de análisis documental con muestras anónimas para la reflexión teórica y para la práctica. Se identifican limitaciones de naturaleza gramatical, semántica o científica. Se ofrece variedad de estrategias de aprendizaje para que cada estudiante o profesional asuma la que considere más efectiva o las que los entrene mejor. Los cursos de postgrado o talleres a los estudiantes de pregrado sobre el tema facilitan las estrategias: el estudio de las características del estilo científico, la lectura oral y el método cacográfico. Se aprecian resultados positivos en los diversos cursos impartidos desde el 2000 hasta el 2019. Las opiniones de los cursistas son favorables. El dominio de la construcción de textos científicos demuestra superación y profesionalidad en sus comunicadores.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje, construcción del texto científico y superación

LEARNING STRATEGIES FOR SCIENTIFIC TEXT CONSTRUCTION

ABSTRACT

Text building is an ability that it is taught at school and it is acquired by training. The scientific style contains requires to achieve representative texts; however the pedagogic practica reveals limitations when writing kind of texts, for this reason, they sometimes are returned from the editorials or they receive observations for the scientific council of the institutions for its corresponding rectification.

The professors need to look for training on the topic, that's why it is suggested as objective: To demonstrate the value of the learning strategies for cientific text building as professional responsibility. The historical-logical method is used for the evolutionary study of the scientific text as communicative model and, as excellence, the method of

documental analysis with anonymous samples for the theoretical reflection as well as practice. Limitations of grammatical, semantics or scientific nature are identified. It is offered variety of learning strategies so that each student or professional assumes the one that considers more effective or the one that trains them better. The postgraduate degree courses or workshops to the pregrado students on the topic, facilitate the strategies: the study of the features of the scientific text, the oral reading and the cacographic method. Positive results are appreciated in the diverse courses taught since 2000 up to 2019. The opinions of the participants are favorable. The domain of the scientific text building demonstrates knowledge professionalism in the communicators.

Keywords: learning strategies, scientific text building, training.

INTRODUCCIÓN

La construcción del texto es una habilidad lingüística que se enseña desde la Educación primaria hasta la Universitaria. Requiere de entrenamiento para cumplir con los objetivos de cada subsistema escolar.

Su aprendizaje ascendente exige del dominio de la diversidad de habilidades, formas elocutivas y estilos: artístico, oficial, publicista, coloquial o científico. Dominar las características es parte del proceso y de la influencia de las asignaturas de humanidades, de ciencias y de la especialidad.

Al concluir los estudios de pregrado, los profesores la utilizan como vía para la comunicación de los resultados investigativos. Se exige del estilo científico teniendo en cuenta la objetividad y la rigurosidad de los estudios y métodos seleccionados.

Los cursos de postgrado del tema facilitan estrategias de aprendizaje para adquirir los conocimientos teóricos y las habilidades para que las editoriales acepten los artículos para su publicación y divulgación de su proceso investigativo. Son formas de superación para asumir las tareas que su categoría docente abarca, derivadas de diplomados, maestrías, especialidades o doctorado.

Day (2005), González (2002, 2004, 2006, 2007, 2008, 2010, 2013, 2014, 2018, 2019, 2020), Llantada (2005), Roméu (2005, 2013), Carlino (2011), Arnold-Cathalifaud (2011), Romero Farfán (2011), López (2013), Paoli de Valeri (2014), Rodríguez-Menéndez, González-Cantalapiedra, González Polo (2016), Enríquez (2019) y Otero (2018) coinciden en destacar la importancia del texto científico, en general y en particular, como

medio de expresión de los resultados del proceso investigativo de los estudios de pregrado y postgrado. Se requiere de la actual normalización y estandarización de la producción científica.

La elaboración de informes de investigación, ponencias, ensayos y reseñas como textos científicos requieren del dominio de sus características y de la metodología de la investigación. Son actos comunicativos que exigen de la profesionalidad de los docentes.

Castellanos (2002), clasifica los estilos de comunicación teniendo en cuenta:

Estilo comunicativo:

- Estimula la participación activa de los/las estudiantes en la manifestación de criterios acerca de temas, tanto docentes como de otra índole.
- Preocupación por los problemas y dificultades de los/las estudiantes, tanto en el área docente como en lo personal y familiar.
- Definida tendencia a destacar más los logros que las insuficiencias. Se utiliza más el estímulo que la reprobación.
- Profesor/a con centro no sólo en el cumplimiento de los objetivos instructivos sino en la formación de la personalidad del estudiante.

Estilo funcional:

- Estimula la participación de los/las estudiantes, fundamentalmente en lo relativo a los aspectos docentes.
- Existe preocupación por los problemas y dificultades de los/las estudiantes, fundamentalmente en el área docente.
- Se constata una tendencia a destacar más los logros que las insuficiencias. Se utiliza más el estímulo que la reprobación.
- Profesor/a con centro fundamentalmente en su gestión docente, en el cumplimiento de los objetivos instructivos.

Estilo formal:

- Tendencia a destacar los logros, y a la estimulación, pero regido fundamentalmente por los aspectos reglamentados.
- Profesor/a con centro en su gestión docente, en el cumplimiento de los objetivos instructivos (2002,56).

Para construir o estructurar un texto, el emisor se vale de determinados medios comunicativos funcionales o recursos verbales que son concretamente instrumentos lingüísticos de diferentes niveles constructivos: fónicos, morfológicos, léxicos, sintácticos, estilísticos y retóricos. Son estructuras que van desde los sonidos, los grafemas, los lexemas, los sentidos o la acción que va formando el mensaje en unidades mayores como son las frases, las proposiciones, los párrafos, hasta llegar a las estructuras discursivas globales.

El texto científico requiere de rigor profesional, debido a la precisión del léxico empleado, a las características lingüísticas y estilísticas que tiene como propósito fundamental evidenciar el avance y desarrollo. Sobre los textos científicos, los investigadores han aportado diversas definiciones y criterios: Shiskova y Popok (1989), caracterizaron el estilo funcional científico; Cassany (1999), abordó la escritura científica y el discurso científico; Roméu (1987), (1994), (2003), (2004), (2011) y (2013); Domínguez (2006); González (2007); Otero (2019); e Hierro (2019). coinciden en la importancia que reviste la escritura o construcción científica, para la divulgación de los conocimientos científicos. Domínguez I (2006), expresó: “es un proceso autorregulado de producción de significados para la creación de discursos orales y escritos que satisfacen necesidades e intereses individuales y sociales, se estructuran a partir de las experiencias y los conocimientos, hábitos y habilidades, se accionan a contextos específicos y a receptores determinados y tienen en cuenta las variables lingüísticas y estilísticas de conformación de esos discursos en los que se revelan la personalidad y la cultura del individuo” (2006, 14).

A partir de esta definición, se asumen como principales características del texto científico: la impersonalidad, la objetividad y la exactitud, por la relación que guardan con las características de la ciencia en cuestión, estas se describen a continuación:

La impersonalidad constituye un rasgo esencial que diferencia el estilo científico de otros estilos. Se revela en que el científico expone sus puntos de vista sin descubrir su subjetividad, su personalidad, en aras de ser fiel a la verdad científica.

La objetividad se relaciona con la impersonalidad. Si se tiene en cuenta que el objeto de la ciencia es la realidad, al estudiar dicha realidad de forma independiente de la conciencia, el hombre penetra en ella para descubrir su esencia y las leyes que la rigen, y llegar así a la verdad científica objetiva.

La exactitud se relaciona con la objetividad, en que como rasgo de la ciencia, permite develar la esencia de forma precisa.

El aprendizaje de este tipo de texto puede ser en el pregrado durante los procesos investigativos que se desarrollan, pero existe un grupo de docentes que no recibieron en sus estudios Metodología de la investigación, por lo que necesitan del postgrado o del autodidactismo para superarse. Son válidas las estrategias de aprendizaje que asuma cada uno.

El estilo científico contiene requerimientos para el logro de textos representativos; sin embargo la práctica pedagógica revela limitaciones en la producción de estos textos, por lo que son devueltos de las editoriales o reciben observaciones por los Consejos científicos de las instituciones para sus rectificaciones correspondientes. Los docentes necesitan buscar superación sobre el tema, por lo que se propone como objetivo: Demostrar el valor de las estrategias de aprendizaje para la construcción del texto científico como responsabilidad profesional.

Metodología

El método histórico-lógico permite el estudio evolutivo del tema como modelo comunicativo y de análisis documental posibilita el empleo de muestras anónimas para la reflexión teórica y para la práctica de las estrategias de aprendizaje asimiladas. También propicia la valoración cualitativa de los textos finales de los cursos impartidos.

Resultados y Discusión

Dentro de la práctica pedagógica de las autoras en diferentes períodos se encuentran los cursos de postgrado del tema:

- En Instituto Superior Pedagógico o Universidad Pedagógica “Héctor A. Pineda Zaldívar”:
- * En la sede de superación de profesores en Guanajay:
 - Comprensión lectora y Construcción de textos I en 2000-2001
 - Construcción de textos II y Construcción de textos III en 2001-2002
 - * Taller de Redacción en 2007 y la segunda versión: Taller de construcción de textos profesionales en 2009 y tercera versión en 2009-2010, 2013.
 - * Reflexiones sobre los errores en los trabajos investigativos y en la presentación en soporte digital para estudiantes de quinto año de todas las Sedes Universitarias en 2011, 2012 y 2013, para Maestría en Pedagogía Profesional en una oportunidad y para Doctorado en tres talleres
 - * Taller de construcción de textos profesionales en 2009 y 2012
 - * Reflexiones sobre la construcción de textos en de trabajos investigativos en el Museo de Pintura mural en 2014
- En Facultad de Ciencias Médicas “Miguel Enríquez”: Construcción de textos profesionales en 2015-2016 y 2016-2017
- En la Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo”:
 - * Departamento de Idiomas como tema 2017
 - * En Curso de verano ¿Cómo publicar en Acción? se imparte el tema: Recomendaciones sobre la construcción de textos profesionales para su publicación en 2018 y Taller de construcción de textos profesionales o científicos en 2019
 - * En el curso: Redacción de artículos científicos con el tema: Recomendaciones para la construcción de textos científicos en 2019
 - * En la Facultad 1 a los directivos Recomendaciones para la construcción de textos científicos en 2019
- En Facultad Preparatoria de Español para extranjeros en Cojimar: Recomendaciones para la construcción de textos científicos en 2017

- En la Facultad de Ciencias Médicas “General Calixto García Íñiguez”: La cultura de la lengua materna desde una visión pedagógica en 2018. Se impartió con la MSc. Regla Caridad Enríquez Hierro.

En los cursos y talleres se identifican limitaciones de naturaleza gramatical, semántica o científica. Se parte de la definición de estrategias de aprendizaje de Armas Velasco (2010) “como una integración cognitivo-afectiva de componentes procesales que autorregulan, como un sistema, el proceso de aprendizaje, así como la conceptualización de su formación como proceso de interdependencia entre estudiantes y agentes educativos, caracterizado por la cooperación y la intervención-diagnóstica” (2010,31) para su uso en la superación impartida.

Se ofrece variedad de estrategias de aprendizaje para que cada estudiante o profesional elija. Los cursos de postgrado o talleres a los estudiantes de pregrado y postgrado sobre el tema facilitan entre estas estrategias:

-El estudio de las características del estilo científico: El conocimiento de ellas posibilita su asimilación, posterior aplicación en las actividades de los encuentros y en sucesivas construcciones de los textos para su participación en eventos o para la divulgación de los resultados en publicaciones;

- La lectura oral para identificar los errores: La escucha posibilita que se capten las irregularidades en el discurso escrito. En el caso de las repeticiones se solucionan con sinónimos, con la elipsis del sujeto o con el uso de pronombres. Las faltas de concordancia se identifican al leer y se rectifican. En otras faltas sentirán que hay un error para emitir el mensaje y modificarán la redacción; y

- El método cacográfico para aprender de los errores: El análisis de los textos desde la demostración del profesor facilita la percepción de los errores de diferente naturaleza y su carácter preventivo al forma patrones positivos en los cursistas.

A continuación se ejemplifica:

Repeticiones de palabras

El establecimiento de observatorios **culturales** es un fenómeno muy reciente. Comenzó en Europa alrededor de los años 70 del siglo XX, a partir de realidades de las últimas

décadas marcadas por el reconocimiento de espacios múltiples y el respeto a la diversidad **cultural**. Estos organismos surgen ante la necesidad de gobiernos e instituciones de sistematizar y organizar las fuentes de información, analizar las tendencias y políticas **culturales**, realizar un análisis riguroso de las iniciativas existentes y servir como un instrumento de apoyo para la evaluación, el asesoramiento, y la mejora de sus propias estructuras **culturales**. Su creación ha estado estrechamente ligada a la formación y a la investigación (Ortega 2010).

Análisis: Se repite la misma palabra cuatro veces en un párrafo. Se puede sustituir la segunda por el sinónimo: identitaria, se mantiene el tercero y se aprovecha el pronombre su y se omite la palabra: la mejora de sus propias estructuras. Se percibe en el texto:

El establecimiento de observatorios **culturales** es un fenómeno muy reciente (...) la diversidad **identitaria**. Estos organismos surgen ante la necesidad de gobiernos e instituciones de sistematizar y organizar las fuentes de información, analizar las tendencias y políticas **culturales**, realizar un análisis riguroso de las iniciativas existentes y servir como un instrumento de apoyo para la evaluación, el asesoramiento, y la mejora de sus propias estructuras.

Redacción personal

La diversidad del concepto de cultura nos invita al análisis, al ejercicio intelectual, a un proceso reflexivo, que implica desde nuestra formación hasta las experiencias personales y profesionales que nos ayuden a definirla y manifestarnos desde diferentes interpretaciones.

Análisis: La redacción de un texto científico es impersonal. Al utilizar **nos** y **nuestra** no se cumple con esa regla. Además se aprecia reiteración en un mismo párrafo. En otros casos se alude a **nuestro país** cuando debía ser Cuba.

Se puede rectificar así:

La diversidad del concepto de cultura invita al análisis, al ejercicio intelectual, a un proceso reflexivo, que implica desde la formación hasta las experiencias personales y profesionales que ayuden a definirla y manifestar las diferentes interpretaciones.

No correspondencia con los términos

Título: Diseño de un taller infantil de educación patrimonial sobre techos coloniales en la Plaza de la Catedral, para **escolares** de segundo ciclo de la enseñanza primaria. (...)

Esta actividad ha constituido un importante antecedente de trabajo con **los niños y las niñas**, en el que se han resaltado los valores arquitectónicos de la Plaza Vieja (...)

Resulta ineludible aunar acciones y voluntades para evitar que las nuevas generaciones estén condenadas al olvido del legado patrimonial. El estudio se propone contribuir a que **escolares** de segundo ciclo de la educación primaria, reconozcan el valor de los techos de armadura de pares en los inmuebles de la Plaza de la Catedral.

Análisis: Si en el título se utilizan los términos escolares y enseñanza primaria deben mantenerse en el resto de la investigación. En el ejemplo se alterna escolares con los niños y las niñas, y enseñanza primaria con educación primaria.

Errores de concordancia

Las múltiples definiciones de la cultura dadas en diferentes períodos del curso de la historia universal y en relación con ello su evolución y posicionamiento estratégico en el debate de las sociedades contemporáneas, ha estado asociado, de manera implícita o explícita, a la concepción del desarrollo como concepto clave para los diferentes grupos humanos.

Análisis: Se debe recordar que existe concordancia entre el sujeto y la forma verbal en cuanto a número: singular o plural y persona: primera, segunda o tercera. En el ejemplo anterior se viola: Las múltiples definiciones de la cultura (...) ha estado asociado.

Además el sujeto (Las múltiples definiciones de la cultura) es femenino y asociado es un adjetivo masculino (asociado) que está en el predicado, por lo que se comete otro error de concordancia entre sustantivo (definiciones) y adjetivo (asociado).

Debe ser: Las múltiples definiciones de la cultura(...) han estado asociadas.

Cacofonía

Expertos en el tema afirman que **esta** situación **está** dada fundamentalmente por la complejidad del sector cultural, la indefinición del concepto de cultura y en relación con ello la dificultad metodológica para abordarlo.

Análisis: En (...) esta situación está, la palabra se repite muy cerca y no es correcta esa repetición del mismo sonido.

Uso indebido de mismo

En esta investigación se aplicará una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para la recogida de información de interés. La utilización de los mismos permitirá encauzar una estrategia adecuada de investigación en relación con la problemática que se plantea.

Análisis: La palabra mismo no se usa sola, su función es adjetiva, por ejemplo: mismo texto, mismas aulas, él mismo, para sí mismo.

Mal uso del punto final en una cita textual

“El juego es una acción u ocupación libre, que desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente.”

Análisis: El punto final cierra el texto, excepto cuando se utilizan los puntos suspensivos.

El uso del guion

- El método histórico - lógico: posibilitó conocer el desenvolvimiento de estudios sobre habilidades para la comunicación educativa en Cuba, fijando autores y conceptos relevantes en los últimos veinte años. También para la búsqueda de hitos destacados en la historia educativa cubana, así como de la superación profesional en este sentido, a partir de una lógica en el ordenamiento de los contenidos, que posibilitó una valoración sobre la evolución del tema de estudio en su perspectiva histórico-social.

- Análisis- síntesis: permitió profundizar en las concepciones existentes respecto a las habilidades en el proceso de la comunicación educativa del docente de la ETP, sus componentes y relaciones, hasta arribar a conclusiones.

- Inducción-deducción: posibilitó el estudio de las habilidades para la comunicación del docente de la ETP de manera particular y su singularidad en el municipio Playa, para una valoración posterior de los resultados del experimento, e integrarlos consecuentemente.

Análisis: Se aprecia irregularidad en el uso del guion (palabra sin tilde desde 2010 con las Nuevas Normas de la Real Academia). Deben estar unidas al guion las dos palabras como se ilustra con la letra negrita. Son incorrectos los usos subrayados.

No asentamiento de referencias bibliográficas

Una mirada abierta a la diversidad sustentada en una búsqueda de los valores más auténticos en su relación con el pasado constituye actualmente una constante para legitimar los procesos de desarrollo. Precisamente esta experiencia de hibridación, es la que García Canclini define como una de las características de la cultura y de la vida contemporánea (...)

Análisis: Se requiere asentar las referencias bibliográficas, según la norma seleccionada. Aquí no se registra el año, ni la página, ni las comillas. Estas últimas dependen de la norma. Se refleja falta de cientificidad.

No incluir el grado científico en la bibliografía

Paniagua Repetto, Dr. H. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Revista Pediatr Integral 2013; XVII(10): 686-693, España.
<https://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2013-12/impacto-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion/>

Análisis: En la bibliografía solo se registran los autores y no su categoría científica, sobre todo porque en los libros y otros documentos de antaño no aparece esa información y no es justo revelarla ahora.

También se ilustrarán ejemplos en idioma inglés:

Uso incorrecto de una parte de la oración

- **Presently** article concepts, focuses and valuations are approached starting from the revision and analysis of different investigations related with the administration by competitions and the demonstrated suitability.

Análisis: Presently es un adverbio y gramaticalmente no modifica al sustantivo (article). Debe escribirse current o present que son adjetivos. Otro error es en la forma verbal con el uso de la voz pasiva: concepts, focuses and valuations are approached. Debe ser: This

current article is addressed to concepts, approaches and assessments from the review of researches related to management by competencies and demonstrated suitability.

- Study and plan **the** cities from mobility has some limitations, not having infrastructure that is able to meet the demand for traffic by them.

Análisis: Se aprecia el uso inadecuado del artículo definido THE. En este caso no se debe usar, porque se refiere a la palabra antecedente como fenómeno general. También aparece el uso incorrecto de gerundio y en forma negativa, es un error derivado de la redacción en español y por tanto su traducción. Debe ser: Studying and planning cities presents some limitations. There is no infrastructure capable of satisfying the demand of circulation by them.

- Analysis of the need for vessels **for contain** oil spills in Cuba bays.

Análisis: El infinitivo antecedido por preposición adopta la forma ING o en su lugar emplear el infinitivo. El lenguaje debe ser claro, por lo que se sugiere usar STOPPING o to stop que resulta más preciso. Debe ser: Analysis of the need for vessels to stop oil spills in Cuban bays.

Cacofonía

A vision of strategic planning of infrastructure for development of sustainable transport in Havana

Análisis: Hay repetición de la palabra of en idioma inglés cuando existen opciones para no hacerlo. Debe ser: A visión of infrastructure strategic planning to develop sustainable transport in Havana.

Incoherencia

First, the city's road structure is described and then identified as the most important roadways according to their connectivity, line length and block front length, and global and local accessibility levels.

Análisis: En la traducción es: Primero se describe la estructura vial de la ciudad, para después identificar de las vialidades más importantes según su conectividad, longitud de línea y longitud de frente de cuadra y los niveles de accesibilidad global y local. Al leer se

percibe la incoherencia en la escritura; pierde el sentido del discurso. Debe ser: First, the city's road structure is described, and then the most important roads are identified according to their connectivity, length of block frontage, and levels of global and local accessibility.

Los errores en los textos científicos registrados por: González A (2006, 2014), Farfán R (2011), Rodríguez-Menéndez M, González-Cantalapiedra Z y González M (2016) reflejan las limitaciones en la producciones científicas.

La lectura oral para identificar los errores: La escucha posibilita que se capten las irregularidades en el discurso escrito. En el caso de las repeticiones se solucionan con sinónimos, con la elipsis del sujeto o de la forma verbal, con sustituciones o con el uso de pronombres. Las faltas de concordancia se identifican al leer se rectificarán. En otras faltas sentirán que hay un error para emitir el mensaje y modificarán la redacción. En los asentamientos de la bibliografía y de las referencias bibliográficas se requiere del estudio y/o consulta de la norma asumida para su cumplimiento. Otro de los errores está en la extensión excesiva del título cuando existe una norma entre 13 y 15 sin contar las preposiciones y conjunciones. Se orienta que cuenten las palabras y que se resuma su contenido.

También se recomienda estudiar las presentaciones digitales de los encuentros y la bibliografía. Se ilustran los errores y las formas de rectificarlos por la responsabilidad en el dominio del idioma como acto profesional e identitario (González A (2020,8).

Los errores que se han presentado son representativos de las experiencias de las autoras. Los cursistas expresan opiniones favorables, desde el 2000 hasta el 2019: permite conocer detalladamente el texto científico, contiene carácter preventivo al utilizar los errores como objeto de análisis, vincula la teoría con la práctica, facilita el intercambio grupal, brinda recursos para el aprendizaje, es muy explícito e ilustrativo para captar lo esencial, ofrece herramientas a los estudiantes para la construcción de la tesis, la bibliografía es representativa del tema, cada encuentro dedica un espacio a la actividad práctica para la asimilación de lo dado, hasta se aprende sobre el asentamiento bibliográfico y resulta ameno, accesible y productivo. Se demuestra el valor de los

conocimientos adquiridos para su formación profesional en la que deben investigar y revelar los resultados de forma oral y escrita.

CONCLUSIONES

Los cursos sobre la construcción de texto científico, en sus diversas modalidades, ofrece variedad de estrategias de aprendizaje para que se asuma la que considere más efectiva o las que los entrenen según las características personales.

Los cursos y los talleres ilustran resultados positivos tanto en el dominio teórico como en el práctico de las características del estilo científico.

El dominio de la construcción de textos científicos demuestra profesionalidad en sus comunicadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armas C (2010). Modelo para la formación de una estrategia general de aprendizaje en el primer año del curso regular diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. Tesis de Doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor A. Pineda Zaldívar".p.31.

Castellanos (2002). Citado por Domínguez I, González A (2010). El proceso de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos desde las diferentes áreas curriculares a partir de una perspectiva integradora. p.35.

Domínguez I, González A (2010). El proceso de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos desde las diferentes áreas curriculares a partir de una perspectiva integradora. En (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.p.14.

Farfán R (2011). Errores que usted no cometerá cuando redacte su artículo científico. Cuadernos de Lingüística Hispánica N.º 18. Julio-Diciembre, p. 84.

González A (2006). La reconstrucción textual como vía para la autocorrección. 208-218p. En Colección Español para todos: Más temas y reflexiones. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.p.52.

_____ (2014). Reflexiones sobre los errores en los trabajos investigativos y en la presentación en soporte digital. Pedagogía profesional.

_____ (2020) Los estudios de la lengua: profesionalidad, sistematicidad e identidad. En el IX CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. Redipe, UCP, Universidad de Pinar del Río, Universidad de Matanzas, UNAH, Universidad de la Habana, ELAM.p.8

Rodríguez-Menéndez M, González-Cantalapiedra Z y González M (2016). Problemas frecuentes en la redacción de artículos científicos. EduSol, Vol.16, No.57, oct-dic. Universidad de Guantánamo, Cuba. p.140.

METODOLOGÍA PARA DETERMINAR LOS PROBLEMAS PROFESIONALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA AUDITORÍA

METHODOLOGY TO DETERMINE PROFESSIONAL PROBLEMS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE AUDIT SUBJECT

Lic. Irisdany Gómez Quintana, irisdany.gomez@upr.edu.cu, <http://orcid.org/0000-0002-1754-1271>

Universidad “Hermanos Saiz Montes de Oca” de Pinar del Río

RESUMEN

La investigación surge al reconocer las insuficiencias existentes en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la asignatura Auditoría en la carrera Licenciatura en Educación. Economía. Las mismas indican la necesidad de potenciar este proceso desde la determinación de los problemas profesionales que en él se manifiestan, con el objetivo de elevar la calidad del futuro docente de la Educación Técnica y Profesional. Para ello se determinó como objetivo: elaborar una metodología para la determinación de los problemas profesionales que permitan la concepción adecuada del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la asignatura Auditoría en la formación del Licenciado en Educación. Economía de la Universidad de Pinar del Río. La misma está estructurada por cuatro etapas, con su objetivo y sistema de acciones, las que orientan a los profesores y especialistas instructores, a cómo determinar los problemas profesionales de la asignatura referida desde la integración de tres contextos fundamentales Universidad-escuela politécnica-entidad laboral. La utilización de métodos teóricos, empíricos y estadísticos, permitieron caracterizar, desarrollar y profundizar en las particularidades esenciales del objeto de investigación identificado. La valoración del nivel de efectividad de la propuesta, así como la validación práctica, permitió constatar que la metodología constituye una vía factible para la solución al problema identificado.

Palabras claves: Auditoría; Problemas Profesionales; Metodología

The research arises from recognizing the existing shortcomings in the Teaching-Learning Process of the Audit subject in the Bachelor of career Education. Economy. They indicate the need to enhance this process from the determination of the professional problems that are manifested in it, with the aim of raising the quality of the future teacher of Technical and Professional Education. For this purpose, the following objective was determined: to develop a methodology for the determination of professional problems that allow the adequate conception of the Teaching-Learning Process of the Audit subject in the training of the Bachelor of Education. Economics of the University of Pinar del Río. It is structured by four stages, with their objective and system of actions, which guide teachers and specialist instructors, how to determine the professional problems of the referred subject from the integration of three fundamental contexts University-polytechnic school-labor entity. The use of theoretical, empirical and statistical methods allowed characterizing, developing and delving into the essential particularities of the identified research object. The assessment of the level of effectiveness of the proposal, as well as the practical validation, made it possible to verify that the methodology constitutes a feasible way to solve the problem identified.

Keywords: Audit; Profesional Problems; Methodology

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones, las personas y el entorno tienden a cambiar rápidamente, por eso, todo lo que nos rodea tiene que acoplarse al ritmo de la sustitución de las normas que rigen la sociedad y el mundo empresarial y productivo. La economía cubana ha transitado por un intenso camino de transformaciones, en el cual se han tomado importantes decisiones donde la eficiencia, eficacia, razonabilidad y control sobre los recursos del estado son objetivos primordiales; de ahí que la auditoría juegue un papel fundamental dentro de las acciones de control definidas por el estado, en la búsqueda de un desarrollo sostenible.

Debido a esto, desde la primera década del siglo XXI en la formación del Técnico Medio en Contabilidad, se incluyen contenidos destinados a la preparación de estos jóvenes para ejercer como auditores. Es preciso tener en cuenta que el éxito de este proceso formativo depende en gran medida de la formación de los docentes de la especialidad Contabilidad, que egresan de la Educación Superior Pedagógica (ESP) con debilidades en el dominio de los contenidos de la auditoría.

De ahí entonces la importancia de que ese profesor aprenda todo lo relacionado con la esfera económica. De esta manera, a través del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) hacen suyo los contenidos de cada una de las asignaturas, entre las cuales cobra vital importancia la Auditoría. Estos contenidos nutren a los licenciados en formación de las disposiciones vigentes que existen en el país, para llevar a cabo el proceso de auditar una entidad y de su metodología de enseñanza. Es decir, durante el PEA de la misma, caracterizado por la cooperación estudiante-educador es necesario que el primero se apropie de estos contenidos profesionales.

Por otro lado este crecimiento, resultado de la cooperación en el PEA, está condicionado por la necesaria relación universidad-escuela politécnica-entidad laboral-comunidad. Es decir, si bien la universidad y la escuela politécnica son portadoras del objeto de la ciencia, relacionado con la auditoría, la entidad laboral es portadora del objeto de la profesión. Es en la integración de estos contextos donde también se integran ambos objetos y se produce a su vez la integración y la apropiación de los contenidos profesionales por los estudiantes (Mena y Mena, 2019).

En tal sentido, mejorar el nivel de formación y desarrollo de los contenidos profesionales relacionados con la auditoría en un Licenciado en Educación. Economía, implica su relación desde su propia formación con las esferas de actuación de los procesos económicos y los problemas profesionales que los caracterizan.

De ahí que los problemas profesionales surjan fuera del proceso pedagógico al constituir parte de los procesos de la producción y los servicios; por tanto se necesita la concepción de un PEA que prepare a los futuros profesores en los contenidos profesionales de auditoría que tendrá que formar en los estudiantes una vez graduado.

Ello implica determinar, desde la concepción curricular de la carrera y la asignatura los problemas profesionales relacionados con la auditoría, que tendrá que resolver el estudiante como parte de su formación.

A criterio de Torres-Ferrales (2017), es importante que la formación profesional actual tenga en cuenta los problemas profesionales en tanto el aprendizaje resulta más objetivo, auténtico, significativo y más cercano al contexto en que los egresados se desempeñarán en cumplimiento de su objeto social.

Al respecto, Borges (2019) plantea la necesidad de proporcionar al estudiante las herramientas para que aprenda entonces a encontrar solución a los problemas profesionales pedagógicos.

En el orden didáctico estos problemas provocan una contradicción que estimula en los estudiantes la necesidad de encontrarles soluciones, con los recursos disponibles, contribuyendo a su desarrollo. Esto los motiva a participar activamente en el PEA, contribuyendo a su crecimiento personal y profesional (Abreu y Soler, 2015).

Al respecto, es oportuno no olvidar que, si bien es necesario que los estudiantes aprendan sobre la base de las situaciones más comunes del área económica de las entidades laborales; tan importantes como ello resulta el trabajo con los problemas que caracterizan la enseñanza de los contenidos en el orden didáctico-metodológico. A tal punto que deben formar parte del programa de la asignatura.

De ahí la necesidad de que el PEA de la asignatura Auditoría responda a los intereses del objeto de la profesión, a partir de la correcta determinación de los problemas

profesionales reales, y estos a su vez permitan la debida orientación del resto de los componentes del proceso.

Siendo consecuentes con lo anterior, la presente investigación persigue como objetivo elaborar una metodología para la determinación de los problemas profesionales que permitan la concepción adecuada del PEA de la asignatura Auditoría en la formación del Licenciado en Educación. Economía, de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".

DESARROLLO

Teniendo en cuenta la situación expuesta con anterioridad y las particularidades de la presente investigación, se decide elaborar una metodología como propuesta de solución al problema investigado. De ahí que el desarrollo del presente trabajo esté dirigido a profundizar en su estructura y sus respectivos fundamentos. Además se presentan los resultados de su valoración utilizando el método de consulta a especialistas, mientras que la validación práctica fue sometida al criterio de usuarios; los resultados obtenidos en ambos casos, permitieron constatar que la metodología constituye una vía factible para la solución al problema identificado.

1. La metodología como resultado científico pedagógico

Son varios los criterios que existen acerca del término metodología como resultado científico pedagógico. Al respecto, Valle (2007), a partir de una sistematización de criterios de diferentes autores de las ciencias pedagógicas, asume que “la metodología se refiere al cómo hacer algo, al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un objetivo determinado” (p.206). Al respecto agrega que:

El método o la metodología están indisolublemente ligados a las acciones que deben realizarse para poder seguir la vía trazada, o lo que es lo mismo, esta se puede y debe desglosar en acciones para que pueda ser comprensible la concepción de su realización y su posible secuencia. (p.202)

Por su parte, Paz (2018), concibe la metodología como una secuencia sistémica de etapas compuestas por procederes que incluyen acciones interdependientes entre sí y que permiten el logro de determinados objetivos.

Teniendo en cuenta los referentes anteriores, se define la metodología para la determinación de los problemas profesionales de la asignatura Auditoría, concebida como una secuencia sistémica y coherente de etapas, cada una de las cuales incluye un proceder metodológico que, regulado por fundamentos teóricos, permite establecer, desde un enfoque técnico-profesional y didáctico-metodológico, aquellas situaciones pedagógico- profesionales, propias del objeto de la profesión, que el futuro licenciado tendrá que enfrentar y resolver durante su formación, con el propósito de apropiarse de los contenidos necesarios en su futuro desempeño en la dirección del proceso de ETP.

2. Estructura de la metodología

Teniendo en cuenta las particularidades de la presente investigación, fue posible conformar la estructura de la metodología propuesta como resultado científico pedagógico, de la siguiente manera: objetivo general, aparato teórico (fundamentos generales y principios), aparato metodológico (etapas, objetivo y proceder metodológico), evaluación y representación gráfica.

Su **objetivo general** persigue ofrecer un recurso metodológico que permita a los docentes la determinación de los problemas profesionales de la asignatura Auditoría en la carrera Licenciatura en Educación. Economía.

El **aparato teórico o cognitivo** está sustentado sobre fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos sólidos.

En el orden filosófico, la metodología se sustenta en la filosofía marxista-leninista acerca de la educación y, como método general en el materialista dialéctico e histórico. Esto ha permitido estudiar, analizar, comprender y valorar la determinación de los problemas profesionales a la luz de sus categorías y principios. El propio PEA de la asignatura ha de verse como el tránsito dialéctico a un estadio superior de desarrollo, mediante el cual el profesor atribuye significados al contenido desde la experiencia sociolaboral, desde lo cognitivo y afectivo, relacionándose así, con los problemas profesionales objeto de la auditoría. En este sentido, se considera la práctica como el principio y el fin de la actividad cognoscitiva, se conoce y contribuye a su transformación.

La fundamentación sociológica se ha sustentado en la sociología marxista, en el papel activo del sujeto en el proceso de determinación de los problemas profesionales, a partir

de la relación educación (universidad) -sociedad (escuela politécnica y entidad laboral), así como las exigencias de la profesión, de manera que posibilite una concepción adecuada del PEA.

Se parte de la idea, de que solo es posible lograr la determinación de los problemas profesionales en el marco de las relaciones sociolaborales en que tiene lugar el proceso, lo que determina su carácter social, dada la necesidad de integrar los contextos Universidad, Escuela politécnica y Entidad laboral como condición del proceso de ETP.

Asumir los anteriores fundamentos filosóficos y sociológicos, obliga a asumir como supuesto psicológico, la teoría del aprendizaje como proceso formativo dirigido al crecimiento personal del estudiante (Bermúdez y Pérez, 2015), imprescindible para la apropiación de los contenidos profesionales por los estudiantes y que alcanza alta significatividad en el trabajo con los problemas profesionales determinados.

De igual forma, el enfoque considera el factor sociolaboral como fuerza motriz del desarrollo psíquico del profesional en formación, que parte de la premisa dialéctico-materialista de que el trabajador es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y del trabajo, de ahí, el origen sociolaboral de las funciones psíquicas superiores. La naturaleza sociolaboral (sociohistórica) condiciona el desarrollo de la psiquis del profesional y en ello, es importante la formación en función del objeto de la profesión, representado en los problemas profesionales que la caracterizan.

Se asume la Pedagogía Profesional en general y la Pedagogía de la ETP en particular, como fundamento pedagógico esencial de la metodología, en tanto, la profesión y su carácter sociolaboral debe constituir el escenario esencial para el desarrollo de actitudes positivas ante la Auditoría y lo que esta significa para el desarrollo socioeconómico cubano.

En función de ello, se asumen las categorías de esta ciencia relacionadas con la educación técnico-profesional, vista en sistema de influencias que actúan en la formación del Licenciado en Educación. Economía durante su vinculación con los problemas profesionales determinados; el desarrollo técnico-profesional integral como expresión de la evolución paulatina de los estudiantes al resolver los referidos problemas y la formación

técnico profesional, como resultado de un proceso formativo que imprime significados a la formación del futuro docente (Bermúdez et al., 2014).

Asimismo, se consideran las dos leyes fundamentales de la Pedagogía de la ETP para la elaboración de la metodología propuesta, basadas en la relación entre las categorías anteriores y en el condicionamiento histórico social de la ETP, que influyen de manera categórica, en la determinación de los problemas, dado los permanentes cambios científico-tecnológicos y sus consecuentes transformaciones en la economía.

Consecuentemente con lo anterior, para la elaboración de la metodología fue necesario analizar las condiciones actuales de la ETP y cómo se desarrolla el proceso de determinación de los problemas profesionales por el departamento docente, así como la relación entre los aspectos esenciales que se le exigen a esta educación y sobre los cuales todos los procesos deben girar para lograr la formación y desarrollo técnico-profesional integral de los docentes encargados de dirigir el PEA en el contexto actual.

Como fundamento esencial, se asume el modelo de formación profesional compartida, (Mena y Mena, 2020), en tanto la metodología tiene en cuenta la igualdad de responsabilidades que adquiere la Entidad laboral, el CP y la Universidad, además de los especialistas instructores como docentes y el uso de los escenarios productivos como escenarios pedagógicos en la formación de los futuros docentes.

El **aparato metodológico o instrumental** de la metodología está integrado por cuatro etapas que lo caracterizan, cada una de ellas con sus respectivos objetivos y procedimientos metodológicos.

Etapas 1. Procedimiento para el levantamiento de los problemas profesionales de la producción y los servicios

Objetivo de la etapa: establecer el procedimiento que permita el levantamiento de la información sobre los problemas que se les presentan a los profesionales de la producción y los servicios relacionados con la auditoría, a partir de los conocimientos de los docentes de la escuela politécnica y la universidad y los especialistas de la producción y los servicios.

Proceder metodológico (sistema de acciones)

1. Observación de la situación real del proceso pedagógico y productivo, y su amplia relación con los problemas concretos propios de los diferentes sectores productivos y de servicios, para identificar sus insuficiencias (estudio diagnóstico).
2. Socialización de experiencias que permitan valorar, analizar y fundamentar críticamente los problemas profesionales, sus causas y su posible solución.
3. Estudio de la información obtenida.
4. Confección del inventario de problemas profesionales.

Etapas 2. Procedimiento para la determinación de los problemas profesionales docentes

Objetivo de la etapa: establecer el procedimiento que permita la determinación de los problemas profesionales desde una visión didáctico-metodológica que deben ser trabajados por los docentes durante el PEA de la asignatura Auditoría, a partir de los conocimientos de los investigadores y la información que brinden los docentes de las escuelas politécnicas y universidades.

Proceder metodológico (sistema de acciones)

1. Obtención de información válida y confiable desde la perspectiva de los docentes acerca de sus fortalezas y debilidades para la dirección del PEA.
2. Detección conjunta de los posibles problemas profesionales docentes a trabajar en el PEA de la asignatura Auditoría.
3. Formulación del inventario de problemas profesionales docentes de acuerdo a los requerimientos didáctico-metodológico.

Etapas 3. Procedimientos de validación teórica de los problemas profesionales que integran el inventario de problemas

Objetivo de la etapa: validar teóricamente el inventario de problemas profesionales obtenido en las dos etapas anteriores a partir del criterio de los especialistas seleccionados (de la producción y los servicios, escuelas politécnicas y Universidad).

Proceder metodológico (Sistema de Acciones)

1. Selección de los especialistas.

2. Análisis por los especialistas del inventario de problemas profesionales.
3. Validación empírica de las respuestas de los especialistas sobre la determinación de los problemas profesionales.

Etapla 4. Evaluación de los resultados de la metodología propuesta

Objetivo de la etapa: evaluar los resultados de la metodología propuesta en cada etapa de trabajo y el proceso en general, a partir de los resultados obtenidos por los docentes y especialistas.

La evaluación debe considerarse como un proceso dinámico, sistémico y retroalimentador, constituye una etapa que permite valorar la efectividad y la eficacia de la metodología. Desde esta evaluación también se identifican las potencialidades dentro del proceso productivo con la finalidad de determinar correctamente los problemas profesionales a fin con la asignatura Auditoría.

Proceder Metodológico (Sistema de Acciones)

1. Control del desarrollo del proceso de selección de los problemas profesionales en las entidades laborales.
2. Evaluación sistemática del desarrollo de la metodología elaborada.

3. Valoración de la metodología mediante la consulta a especialistas

Una vez elaborada la metodología se decidió realizar su valoración mediante una consulta a especialistas (15). Como se conoce en este caso uno de los aspectos principales es escoger correctamente los especialistas y una vez seleccionados se les facilitó la metodología para su valoración.

Concluida la primera ronda, se realizaron los ajustes de acuerdo con los señalamientos y recomendaciones realizadas por los especialistas, dando lugar a la propuesta definitiva, la misma es presentada, por segunda ocasión, a los especialistas reflejando los siguientes resultados:

- ✓ La totalidad de los especialistas (100%), reconocen como adecuada la correspondencia del objetivo general de la metodología, con la necesidad de potenciar

el PEA de la asignatura Auditoría, a partir de la determinación de los problemas profesionales.

- ✓ El 93.3% de los especialistas (14), considera adecuada la estructuración de la metodología por etapas y el contenido de cada una de ellas.
- ✓ El 86,7% de los especialistas, considera que es posible que el proceder metodológico de cada etapa satisfaga adecuadamente las demandas para el que fue concebido.
- ✓ La totalidad de los especialistas (100%), reconocen como adecuada la posibilidad de aplicación de la metodología elaborada en la en la carrera Licenciatura en Educación. Economía.
- ✓ El 86,7% de los especialistas, consideran que la metodología elaborada contribuye adecuadamente, a la formación de los futuros docentes de la especialidad Contabilidad en la ETP.

De manera general, los especialistas valoran la metodología propuesta como adecuada, ya que potencia el PEA de la asignatura Auditoría a partir de la determinación de uno de sus componentes, los problemas profesionales.

Es importante reconocer, que la utilización de este método enriquece la propuesta inicial, según los criterios emitidos por los especialistas e implementados en el informe de investigación y en la práctica pedagógica.

4. Validación práctica de la metodología por criterio de usuario

La validación práctica de la metodología propuesta para la determinación de los problemas profesionales en el PEA de la asignatura Auditoría en la carrera Licenciatura en Educación. Economía, se realizó mediante la aplicación del método criterio de usuarios. Para ello, se inició la selección de los usuarios teniendo en cuenta los siguientes criterios: tener dominio del problema en estudio y estar inmersos en el contexto en el que se aplica la metodología propuesta.

En correspondencia con estos criterios, fueron seleccionados específicamente los 15 usuarios más accesibles y con posibilidades de ofrecer mayor cantidad de información, a los cuales se les solicitó que valoraran mediante un cuestionario las siguientes variables:

- ✓ Satisfacción del usuario
- ✓ Aplicabilidad de la metodología

✓ Utilidad de la metodología

Aplicando el método anteriormente descrito se pudo comprobar que:

- ✓ El 67% (10) de los usuarios consultados, consideran que la metodología propuesta para la determinación de los problemas profesionales en el PEA de la asignatura Auditoría, en la carrera Licenciatura en educación Economía, satisface al máximo las necesidades de la investigación que generaron el problema de información, mientras, el 27% (4), se considera más satisfechos que insatisfecho y el 7% (1) restante, no lo tiene definido.
- ✓ El 60% (9) de los usuarios consultados, se sienten satisfechos al máximo con la aplicabilidad de la metodología propuesta y consideran que esta es aplicable, en las condiciones actuales del PEA de la asignatura Auditoría. Mientras, el 33% (5), se consideran más satisfechos que insatisfechos y el 7% (1) restante, no lo tiene definido.
- ✓ El 80% (12), de los usuarios consultados, se sienten satisfechos al máximo con la utilidad de la metodología propuesta y consideran que la aplicación de la misma, garantiza el mejoramiento de la situación generada por el problema investigado inicialmente. Mientras que el 20% (3) restante, se consideran más satisfechos que insatisfechos.

CONCLUSIONES

La metodología elaborada se fundamenta teórica y metodológicamente, e indica, la lógica y la vía a seguir para que, desde el proceder metodológico de cada una de las etapas, se contribuya a la determinación de los problemas profesionales de la asignatura Auditoría, permitiendo la concepción adecuada del PEA de la asignatura referida.

La valoración del nivel de efectividad de la metodología fue sometida al criterio de un grupo de especialistas; mientras la validación práctica fue sometida al criterio de usuarios; en ambos casos se corroboró su nivel de satisfacción con la propuesta, su aplicabilidad y la utilidad de la misma; demostrando que es apropiada y factible, por contribuir al proceso de determinación de los problemas profesionales de la asignatura Auditoría, en la carrera Licenciatura en Educación. Economía, de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R.L. y Soler, J.L. (2015). *Didáctica de las especialidades de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2015). El proceso de Enseñanza-Aprendizaje Formativo en la Educación Técnica y Profesional. En R. L. Abreu y J. L. Soler (Eds.), *Didáctica de las especialidades de la Educación Técnica y Profesional*. (Primera Parte). (s/p). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R., León, M., Abreu, R. L., Pérez, L. M., Carnero, M., Arzuaga, M., Menéndez, A., Pérez, C., Pérez, O., Armas, C. B., Rodríguez, R. y Meses, A. (2014). *Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Borges, Y. (2019). La formación del técnico medio en contabilidad: perspectiva histórica y retos actuales. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (abril), ISSN: 1989-4155. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/04/formaciontecnicocontabilidad.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1904formacion-tecnico-contabilidad>
- Mena, J. A. y Mena, J. L. (2020). *La educación superior cubana desde un enfoque de formación profesional compartida Universidad-institución productiva*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria. Disponible en: <http://catalogo.reduniv.edu.cu/files/show/32926>
- Mena, J. L. y Mena, J. A. (2019). La integración de contenidos CTSA: Calidad imprescindible en un ingeniero competente. *Boletín de la AIACTS*, (9), 53-81.
- Paz, O. (2018). *La asimilación consciente de conceptos estadísticos en la formación del técnico medio en contabilidad. Una metodología para su tratamiento*. (Tesis de maestría). Universidad “Hermanos Saiz Montes De Oca”, Pinar del Río, Cuba.
- Torres-Ferrales A. L. (2017). Determinación de los problemas profesionales en las carreras técnicas. *ROCA. Revista científico – educativa*, 13(2), abril-junio. Disponible en: <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/329>
- Valle, A. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Ministerio de Educación.

PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS PROFESORES, MEDIACIONES Y COVID-19: UNA INVITACIÓN PARA LA REFLEXIÓN

Dr.C. Rodolfo Fernández Ledesma, rodolfo.fl@fenhi.uh.cu, [http://orcid.org/ 0000-0002-2823-4197](http://orcid.org/0000-0002-2823-4197).

Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), Universidad de La Habana

RESUMEN

La formación en el contexto universitario tiene el propósito de la apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias necesarias para el ejercicio de la profesión, en correspondencia con exigencias económicas, culturales, sociales y políticas, que se tornan más complejas ante requerimientos de la sociedad contemporánea; los cuales exigen la implementación de enfoques de gestión que les permitan concretar el cumplimiento de su misión social. En este trabajo se exponen algunas reflexiones acerca de las prácticas comunicativas de los profesores y las mediaciones presentes en los espacios de prácticas educativas en tiempos de COVID-19. La pandemia ha transformado modos de vivir, prácticas profesionales, educativas y comunicativas; por ello, se argumenta la necesidad de aplicación de prácticas comunicativas fluidas y eficaces de los profesores, mediante una estrategia de comunicación, tomando en consideración la experiencia acumulada por el autor, su producción científica y la de otros autores.

Palabras claves: prácticas comunicativas de los profesores, mediaciones, pandemia, COVID-19

COMMUNICATIVE PRACTICES OF TEACHERS, MEDIATIONS AND COVID-19: AN INVITATION FOR REFLECTION

ABSTRACT

Formation in the university context is aimed at taking hold of knowledge, skills, capacities and competences, necessary when practicing profession, in relation with the economic, cultural, social and political requirements that gain in complexity facing the contemporary society, which also demand the implementation of management approaches that will make possible to fulfill its social mission. This article shows ideas about the communicative practices of the professors and its mediations in the COVID-19 contexts. The pandemic has radically transformed ways of living, professional, educational and communicative practices; for that, it was evident the need to guide the flow and effective communicative practices in professors, through a communicative strategy, taking into consideration the accumulated experiences, the researches of the author and others studies.

Keywords: communicative practices of professors, mediations, pandemic, COVID-19

INTRODUCCIÓN

Las prácticas sociales son los espacios en los cuales se concretan (o no) las potencialidades, aspiraciones y objetivos de una sociedad; son los procesos mediante los cuales se relacionan los agentes sociales y sus condiciones materiales de existencia; de modo que se articulen coherentemente los elementos esenciales que integran su estructura: las instituciones y organizaciones, las identidades subjetivas y el conocimiento práctico.

Los procesos de prácticas sociales a gran escala precisan de una dirección que garantice la vinculación armónica entre los objetivos de la institución y las funciones y tareas de los sujetos y colectivos implicados. Su desarrollo ha estado marcado cada vez más por una tendencia al reemplazo de la acción aislada del sujeto, por la acción combinada de estos, es decir, por una organización cada vez de mayor complejidad y necesitada de una autoridad, independientemente de la forma que adopte, de acuerdo con las condiciones históricas, sociales y culturales específicas.

En correspondencia con lo anterior, no es posible desconocer la forma o tipo del liderazgo (impositivo y autocrático o participativo y compartido); así como tampoco la dinámica de las relaciones autoridad-subordinación o autoridad-autonomía, abordada por Engels (1955); los procesos educativos y comunicativos que les son inherentes, ni la formación y superación de los sujetos que interactúan en los espacios de prácticas sociales, aspectos que no pueden circunscribirse a conocimientos de dirección ni a estudios superiores ni a los espacios formativos tradicionales (el aula).

En sentido general, existe consenso entre especialistas de diversas esferas del conocimiento, con respecto a la importancia de la comunicación para el desarrollo personal y profesional, para el cumplimiento exitoso de la función de dirección y para la elevación de la eficiencia y calidad de la labor de una empresa, centro educacional u organización.

La práctica social es resultado y resultante de un proceso histórico en el cual se articulan y rearticulan las relaciones entre los sujetos, y entre estos y su contexto, mediante las interacciones comunicativas en las cuales se sustentan. La práctica social será estable, en la medida en que esté integrada al sistema de valores, creencias y normas de

conducta durante determinado período, adaptándose o transformándolo; en relación con lo cual es preciso tomar en consideración los factores histórico-sociales, culturales y económicos que los habilitan y constriñen, y el modo de apropiación por los sujetos y grupos sociales de esos valores, proceso en el que no pueden desconocerse factores de carácter cognitivo y simbólico.

La formación en el contexto universitario tiene el propósito de la apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades y competencias necesarias para el ejercicio de la profesión, los cuales exigen la implementación de enfoques de gestión que les permitan concretar el cumplimiento de su misión social, en correspondencia con las demandas y mediaciones presentes en cada sociedad. En la actualidad, a factores mediante de carácter social y relacionados con la tradición de la educación superior, se suman las afectaciones provocadas por el impacto de la pandemia de COVID-19 en prácticamente todos los aspectos de la vida de los seres humanos.

Resulta necesario, en las condiciones actuales de la denominada *nueva normalidad*, reflexionar acerca de las practicas comunicativas de los profesores y de las mediaciones que las habilitan y constriñen, para enfrentar el impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación superior y transformar los retos que ha planteado, en oportunidades para el perfeccionamiento de la labor docente-educativa y el enriquecimiento de los integrantes de la comunidad universitaria. Lo expresado anteriormente evidencia la necesidad de contar con una estrategia de comunicación participativa, en relación con lo cual se sugiere adoptar la estructura de la propuesta teórico-metodológica de Carlos Núñez.

DESARROLLO

EL CONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN EN LA PRÁCTICA SOCIAL

El conocimiento ha desempeñado un importante papel en el desarrollo social; sin embargo, sus funciones sociales han cambiado, por cuanto se precisa que incluya un componente de investigación científica relevante, para dar respuesta a las necesidades de desarrollo, lo cual exige repensar concepciones precedentes acerca de la investigación, la formación de recursos humanos y el papel de los profesores y directivos académicos.

Lo expresado anteriormente implica prestar atención, entre otros aspectos, a sus prácticas comunicativas y educativas, a su superación permanente como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la reflexión y articulación coherente en relación con sus atribuciones, deberes y obligaciones para, mediante sus prácticas educativas y comunicativas, guiar y perfeccionar la institución educativa en tanto sistema organizativo; es decir, a partir del cumplimiento de las funciones de dirección.

LAS MEDIACIONES DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS

La reflexión sobre las prácticas comunicativas y educativas de los profesores, en tanto tipos específicos de prácticas sociales, debe considerar la diversidad de factores que constriñen y habilitan la actuación de los sujetos en determinado espacio de prácticas sociales y su relación con aquellos procesos de construcción, reconstrucción y/o estabilización de sus identidades subjetivas (Fernández, 2017; 2019, a, b, c).

En los estudios de comunicación existen dos tendencias fundamentales, con respecto a la interpretación del concepto de mediación: la primera, que estudia la massmediación, está relacionada con los procesos de carácter ideológico y/o reproductivos, o se asume como una operación simbólica o cognitiva; y la segunda, que concibe las mediaciones como condiciones y procesos estructurantes, en los cuales se produce el sentido del proceso de la comunicación. Este último enfoque resulta más coherente con los propósitos de este artículo.

En las condiciones actuales, la reflexión acerca de las prácticas comunicativas y educativas de los profesores, debe considerar factores mediantes de carácter extrauniversitario (sociales), factores relacionados con tendencias propias de la educación superior arraigadas en el tiempo, y el impacto de la pandemia de COVID-19 en prácticamente todos los aspectos del desarrollo; así como en los modos de relacionarse y de comportarse de las personas, en las complejidades que ha aportado al proceso de enseñanza-aprendizaje y en particular, a las prácticas comunicativas de los profesores, lo cual ha traído consigo no solo nuevos problemas sociales, sino la agudización de otros ya existentes.

Asimismo, con respecto al proceso de recepción de los mensajes, resulta conveniente prestar atención a la socialidad y a las ritualidades, dos de las mediaciones que propone

Barbero en la quinta edición de su libro *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía* (1998).

La socialidad tiene que ver con las prácticas comunicativas de los sujetos, las cuales se legitiman o deslegitiman en esta instancia, que constituye un espacio en el cual se producen procesos de aceptación, rechazo, negociación o resistencia a los cambios culturales producidos en determinada sociedad o espacio social (Gámez, 2005; Diz & Saladrigas, 2011).

La ritualidad, por su parte, se refiere a las conductas establecidas que permiten a los sujetos realizar diversas prácticas en determinado contexto cultural; por lo cual constituye una mediación en la producción de sentido en espacios de prácticas sociales específicos, y en su implicación o influencia en la producción cultural de los sujetos. Son prácticas sociales establecidas en el tiempo, que determinan el conocimiento práctico y la conformación de las identidades subjetivas, sin embargo, los procesos de cambio social pueden conducir a nuevas formas de estabilización a partir de procesos de aprendizaje (Fernández, 2019, a).

En este sentido, es importante destacar que todos los procesos de carácter social, son actuados y vivenciados por sujetos reflexivos que participan de la continuidad y del cambio (Gámez, 2005).

En las prácticas comunicativas de los profesores en Cuba, median la voluntad estatal de potenciar la formación de profesionales integrales y de hombres y mujeres de ciencia, y la asignación de recursos materiales y financieros para ello, como se aprecia en la Constitución de la República de Cuba (2019).

Por otra parte, los cambios socioculturales y económicos de la sociedad cubana en los últimos años, constituyen un condicionamiento social de los espacios de prácticas comunicativas y educativas de la educación superior, que habilitan la aplicación de prácticas comunicativas fluidas y eficaces, por cuanto apuntan al perfeccionamiento de la participación democrática y el control popular en la solución de los problemas de cada comunidad. Estos cambios demandan la aplicación de métodos de dirección y de control participativos, para incentivar, entre otros aspectos, la preocupación por la eficacia, la eficiencia, el sentido de pertenencia al colectivo y la motivación por el trabajo.

Otro factor tiene que ver con el modelo adoptado en el país, fundamentalmente, a partir de la década del 70 del siglo XX, caracterizado por su elevada centralización y por la identificación de la comunicación social, en esencia, con acciones de información y propaganda, desarrolladas desde los organismos de la Administración Central del Estado, cuyo sustento era un modelo comunicativo transmisivo, basado más en los medios de comunicación que en interacciones comunicativas directas con las instituciones de los espacios de prácticas sociales concretos, lo cual implicó que estas interrelaciones fueran limitadas, y que no dejaran lugar para la realización de proyectos de desarrollo autónomos o descentralizados. Ello contrastaba con el estilo de dirección política aplicado por la alta Dirección del país, que siempre privilegió la comunicación directa y la interacción con la población (Portal, Garcés & Pedroso, 2017).

Con el transcurso del tiempo, esta situación de centralización influyó en la conformación de un conocimiento práctico y de identidades subjetivas de los sujetos, a su imagen y semejanza, en relación con lo cual, los profesores y directivos académicos no constituyen una excepción. Resulta necesario, por tanto, la realización de una labor consciente y sistemática que contribuya a transitar de modo paulatino hacia el modelo de comunicación participativo que demandan las transformaciones actuales en el país, en especial, en las comunidades, lo que evidencia la importancia del proceso extensionista.

Resultados de la investigación del autor acerca de las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (2019, a), indicaron que, entre otros aspectos, la manifestación de tendencias propias de modelos comunicativos y educativos tradicionales, responde a determinados condicionamientos extraescolares comunes a diferentes centros, niveles educativos y provincias del país, como lo demuestran las investigaciones de Rodríguez (2009), Giniebra (2011), Martínez & Interián (2015) y Del Pino (2017), con otros objetos de estudio, pero que evidencian claramente lo expresado anteriormente.

La pandemia de COVID-19 ha impactado en prácticamente todas las esferas de la vida: la salud, la economía, la educación y los servicios culturales, el modo de relación y de comportarse de los sujetos, así como en la esfera de la subjetividad humana en general, etc. Las posibles secuelas de la enfermedad, la magnitud de los nuevos problemas que

ha creado y de los problemas ya existentes que ha agudizado, plantean más interrogantes que respuestas; lo que convoca al necesario análisis interdisciplinar y holístico.

IMPACTOS DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

La práctica investigativa resulta fundamental para el enfrentamiento a los problemas que plantea actualmente la pandemia, y para otros anteriores a este período, agravados o no a consecuencia de la COVID-19; así como para garantizar el necesario seguimiento de las dinámicas de los factores que median en los procesos educativos y sociales en general, por cuanto la realidad se encuentra en permanente construcción.

En el necesario análisis interdisciplinar acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en prácticamente todas las esferas de la vida social, fundamentalmente en aquellas cuyo principal modo de expresión ha sido el espacio físico; uno de los aspectos a tomar en consideración es el incremento y perfeccionamiento de su presencia en el entorno virtual, así como una mejor utilización de este. La concreción de este propósito deberá tomar en cuenta el contexto actual del país, de cada comunidad universitaria y barrio en específico, para no incurrir en posibles exclusiones que nada aportarían a la cohesión y a la resiliencia del tejido comunitario y social en general.

Entre los principales obstáculos de la transición súbita de la educación presencial a una educación a distancia de emergencia, se encuentra la resistencia al cambio por parte de estudiantes y profesores, sobre todo en los inicios de la pandemia. La educación superior no contaba con estrategias necesarias para enfrentar este tipo de crisis ni su magnitud, ni los profesores y directivos académicos disponían de la cultura informática requerida para ello (Vidal, Barciela & Armenteros, 2021).

Otro aspecto general a considerar se relaciona con la necesidad de comunicación cara a cara entre los seres humanos, tras el inevitable período de distanciamiento físico y social, por cuanto, junto con lo expuesto en el párrafo precedente, deja su impronta en el modo más básico de interacción y de comportamiento social, familiar y con respecto al medio ambiente.

Las afectaciones sociales en el orden físico, mental y funcional, en los diferentes estratos poblacionales, y en esferas como la salud, la educación, el contexto laboral, etc.; son

objeto de preocupación por parte de médicos, psicólogos, comunicadores sociales, profesores y otros especialistas de las diferentes esferas de la actividad humana, y reclaman un necesario e impostergable cambio de mentalidad, reflexionar sobre el papel de la educación, de las prácticas comunicativas, de los factores que habilitan y constriñen cada proceso social, y de la permanente creatividad y contextualización de los análisis acerca de cada problema y de las correspondientes medidas para enfrentarlo.

Lo expresado en los párrafos anteriores evidencia lo que desde la perspectiva del trabajo comunitario y de las prácticas comunicativas de extensión universitaria, resulta esencial: la necesidad de la comunicación interpersonal y comunitaria, de lograr la fluidez y la eficacia de las prácticas comunicativas, dado el papel que desempeñan en la transformación de los sujetos.

Ese importante papel de la comunicación interpersonal y comunitaria, se aprecia a partir de resultados muy concretos en la participación relevante de profesores y estudiantes de los centros de la educación superior del país, en no pocas acciones de enfrentamiento a la pandemia de COVID-19, por cuanto ello no implicó la mera transferencia de conocimientos, sino la creación de las posibilidades reales para su producción por los sujetos y para apreciar los beneficios mutuos derivados de la relación universidad-sociedad; lo cual determinó que el enfrentamiento a lo nuevo fuera una experiencia enriquecedora.

Los procesos educativos en todos los tipos y niveles de enseñanza, han sufrido serias afectaciones. En el caso de la educación general, se montaron clases por la televisión, para orientar objetivos y contenidos de las diferentes asignaturas, y se han realizado sucesivos reajustes al proceso educativo.

Quizás el impacto de mayor importancia esté relacionado con factores que no favorecen el óptimo desarrollo del proceso docente-educativo, como las condiciones para el normal desempeño del autoaprendizaje de los estudiantes en sus hogares, el nivel educacional de los convivientes que han debido apoyarlos en sus estudios, situaciones no favorables de convivencia familiar, así como las posibilidades de acceso al equipamiento necesario.

Con respecto al equipamiento, Rodríguez y Odriozola (2020) recuerdan que, no obstante la amplia difusión de la televisión en el país, de acuerdo con el Censo de Población y

Viviendas realizado en el 2012, la cantidad de viviendas que en Cuba no contaban con televisor (201161) sumada a aquellas que contaban con el equipo pero este se encontraba roto (172 346), representaba el 10 % del total de viviendas censadas en Cuba. El reinicio del curso en su etapa presencial, en el mes de noviembre de 2021, ha permitido brindar una atención diferenciada a los estudiantes cuyos hogares se encuentran incluidos en ese porcentaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior, dada su heterogeneidad, ha resultado mucho más complejo que en el caso de la educación general. La disponibilidad de medios de computación y de acceso a internet de estudiantes y profesores, no ha podido contar con toda la cobertura necesaria en las actuales condiciones del país. En correspondencia con ello, se atienden las diferencias individuales, con el regreso a la presencialidad, en noviembre de 2021.

Los aparatos y las tecnologías no educan, eso solo es posible mediante la interacción sujeto-sujeto. Si para la instrucción las dificultades han sido considerables, para lo educativo fueron aún mayores en medio del inevitable aislamiento físico y social. La relación directa educador-educando resulta esencial para el proceso educativo, en tanto los valores se internalizan por el ser humano en la medida en que se inserten en la comunicación y en la cultura, en un proceso dialógico, en el cual la intencionalidad del profesor y las condiciones específicas del contexto social, desempeñan un papel relevante.

No obstante, ante los problemas objetivos y que en el orden subjetivo ha planteado la pandemia, se buscaron oportunamente alternativas de solución que permitieron, en general, no solo lograr los resultados posibles en lo instructivo, sino también con respecto a las oportunidades para el estímulo a la formación de valores inherentes al proyecto social cubano, como la responsabilidad, la solidaridad y el humanismo, tan necesarios en un contexto de aislamiento individual y social que, si bien representaba un obstáculo para su conformación al impedir la presencialidad, reclamaba al mismo tiempo la necesidad de su puesta en práctica.

Con la llegada de la denominada *nueva normalidad*, es preciso reflexionar sobre las nuevas experiencias desde perspectivas diferentes a las que crearon o al menos no

fueron capaces de dar solución a problemas anteriores a la pandemia; siempre desde la coherencia, para no incurrir, por ejemplo, en el contrasentido de que la referencia al contexto que obligó a reajustar programas y a tomar otras medidas para enfrentar al coronavirus, se pierda a la hora de analizar o evaluar lo realizado por profesores y directivos como resultado de ese enfrentamiento.

Es preciso despojarse de una vez y por todas, por ejemplo, de concepciones reduccionistas, esquemáticas, burocráticas, como aquella que concibe la superación de los profesores solo o esencialmente a partir de su participación en cursos de posgrados, cuando la realización de investigaciones científicas, la elaboración de artículos científicos o ponencias para eventos científicos, los procesos para los cambios de categoría docente, de diplomados, maestrías y doctorados; la participación en las preparaciones metodológicas, etc., son vías importantes de adquisición de conocimientos. Los cursos de posgrado también lo son, pero absolutizarlos constituye un error.

La reflexión acerca de la labor de la universidad y de las prácticas comunicativas de los profesores, debe considerar todos los factores mediante habilitantes y constrictivos presentes en cada espacio de prácticas educativas y comunicativas, y garantizar la adecuada articulación de la comunicación mediada por las tecnologías con la comunicación interpersonal y la comunitaria; lo cual es importante, no solo porque la comunicación es un todo integrado, sino también porque es preciso evitar la reproducción del modelo de comunicación transmisiva, presente aún en los espacios social y universitario, al amparo del mayor -y mejor- uso que en el futuro deberá dársele al entorno virtual en la educación superior.

Lo anterior es coherente con el propósito de garantizar que ese mayor y mejor uso de las nuevas tecnologías como resultado de la transformación digital, no olvide o vaya en detrimento de lo presencial (comunicación cara a cara) y su importancia para el proceso docente-educativo y la formación de valores. Resulta necesario, además, garantizar el proceso de formación de una cultura informática en profesores y directivos académicos y su continuidad a partir del permanente desarrollo de las plataformas en línea. Será necesario replantearse además el modo de asumir la presencialidad y los sistemas evaluativos de estudiantes y profesores en las nuevas condiciones, sin olvidar los

recursos materiales y financieros necesarios para dar respuesta a los retos planteados por la pandemia.

Resulta evidente la necesidad de elaboración de una estrategia comunicativa transmisiva en cada centro de la educación superior, que no solo dé respuesta a lo expresado en los párrafos precedentes, sino que permita, además, ajustar **lo deseable** al marco de **lo posible**, con lo que se evitarían los daños que traería, por ejemplo, asumir posiciones voluntaristas o pretender avanzar más allá de lo que permitan los aparatos y las tecnologías realmente disponibles.

Para la elaboración de la estrategia resulta de utilidad la propuesta teórico-metodológica de Carlos Nuñez (1995, en Portal & Recio, 2003): referente, credo básico, horizonte de planeación, análisis de contenido, objetivos estratégicos, líneas de acción, ejes temáticos, sujetos, niveles y alcances. La planeación estratégica permitirá contar, no solo con un diseño científico del contexto de interacciones comunicativas y educativas futuras de la universidad, sino también contribuir a avanzar en el impostergable proceso de cambio de mentalidad de directivos académicos y profesores, ante los nuevos retos que se plantean a la educación superior.

CONCLUSIONES

La pandemia de COVID-19 ha impactado prácticamente en todas las esferas de la vida social; en la subjetividad de las personas, en su conducta y en el modo de interactuar con otras personas y con el medio ambiente. Asimismo, los procesos educativos en todos los tipos y niveles de educación, han sufrido grandes afectaciones. En las actuales condiciones de la denominada *nueva normalidad*, resulta necesario reflexionar acerca de las prácticas comunicativas de los profesores y de las mediaciones que las habilitan y constriñen, para que el enfrentamiento al impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación superior permita transformar los retos que ha planteado, en oportunidades para el perfeccionamiento de la labor docente-educativa y el enriquecimiento de los integrantes de la comunidad universitaria.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, se propone la elaboración por la universidad, de una estrategia de comunicación transmisiva que considere los factores mediante los analizados en el artículo y que, en general, habilitan y constriñen los espacios de

prácticas comunicativas y educativas de la universidad, los cuales pueden servir de punto de partida para las reflexiones que realice cada comunidad universitaria a partir de sus contextos específicos. La propuesta teórico-metodológica de estrategia comunicativa participativa de Carlos Núñez, resulta de utilidad para concretar las acciones derivadas de este proceso de reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional del Poder Popular. (2019). Constitución de la República de Cuba. Tabloide. La Habana: Imprenta Federico Engels.
- Del Pino, T. (2017). Comunicación educativa para la construcción de género saludable en el entorno escolar. Una concepción teórico-metodológica. (Tesis doctoral). Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana. La Habana.
- Diz Garcés, E. & Saladrigas Medina, H. (2011). La categoría mediaciones en los análisis de las lógicas de producción periodística en la web. Mediaciones. (9), Segundo semestre. Universidad Complutense de Madrid. ISSN electrónico: 1989-0494
- Engels, F. (1955). De la autoridad. En Marx, C. & Engels, F. Obras Escogidas en dos tomos. Tomo I. Moscú: Editorial Progreso.
- Fernández Ledesma, R. (2017, diciembre). Las prácticas comunicativas de los profesores: un tipo de prácticas sociales. Trabajo presentado en el V Simposio Internacional Educación y Pedagogía. Red Iberoamericana de Pedagogía. 13-18 de diciembre. La Habana. ISBN: 978-1-945570-74-2.
- Fernández Ledesma, R. (2019, a). Prácticas Comunicativas de extensión universitaria en profesores de una Universidad de Ciencias Médicas. Una propuesta teórico-metodológica. (Tesis doctoral). Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana. La Habana.
- Fernández Ledesma, R. (2019, b). Prácticas comunicativas de extensión universitaria en profesores de ciencias médicas. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 18(6), Noviembre-Diciembre, pp. 920-941. Recuperado el 14 de enero de 2020 de: <http://scielo.sld.cu/revistas/rhcm/eaboutj.htm>
- Fernández Ledesma, R. (2019, c). Extensión, comunicación, prácticas comunicativas y competencia comunicativa del profesor en los procesos del conocimiento, la ciencia, la tecnología y sus usos sociales. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. 7(2), Mayo-Agosto, pp.195-207. Recuperado el 12 de abril de 2019 de: www.revflacso.uh.cu
- Gámez Torres, N. (2005). La mediación como objeto de estudio de la comunicación: crítica y perspectivas. (Tesis de Maestría). Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana. La Habana. Recuperado el 16 de enero de 2018 de:

https://www.academia.edu/2554044/El_paradigma_de_la_mediaci%C3%B3n_cr%C3%ADtica_y_perspectivas

- Giniebra Urra, R. (2011). Prácticas comunicativas y valores. Una mirada a la formación de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (Tesis de Maestría). Universidad de La Habana. La Habana
- Martín Barbero, J. (1998). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. México: Gili.
- Martínez Lorenzo M. M. & Interián M. (2015, mayo). Ética, transversalidad y comunicación, en el proceso docente-educativo de la carrera de Medicina. (Inédito). (5-6 de mayo). Trabajo presentado en el IV Coloquio Comunicación y Universidad. Dirección de Extensión Universitaria. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. La Habana.
- Núñez Hurtado, C. (2003). Planear los sueños. Elementos en torno a la planificación estratégica. En Portal, R. & Recio, M. (Comps). Lecturas sobre comunicación en la comunidad (pp. 85-96). La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
- Portal, R., Garcés, R. & Pedroso, W. (2017). Información, Comunicación y cambio de mentalidad. Nuevas agendas para un nuevo desarrollo. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Partido Comunista de Cuba. (2017). Documentos del 7mo. Congreso del Partido. Tabloide I. Villa Clara: Gráfica Villa Clara.
- Rodríguez, J.L. & Odriozona, S. (2020). Impactos Económicos y Sociales de la COVID 19 en Cuba: Opciones de políticas. La Habana: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Rodríguez Barceló, R. L. (2009). Un Estudio de las Prácticas Comunicativas en Salud, en la comunidad universitaria Técnico Básico en Vigilancia y Lucha Antivectorial, Municipio Playa, Ciudad de La Habana. (Tesis de Maestría). Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana. La Habana.
- Vidal Ledo, M.J.; Barciela González Longoria, M.C. & Armenteros Viera, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. Educación Médica Superior, 35(1). enero-marzo de 2021. Recuperado el 2 de diciembre de 2021 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100023

REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA VERDAD HISTÓRICA

Lic. Alexey Rojas Hernández. alexey.rojash@upr.edu.cu, <http://orcid.org/0000-0002-6164-6433>.

Dr.C. Martha Odalys Santaya Domínguez. martha.santaya@upr.edu.cu, <http://orcid.org/0000-0002-1629-2699>.

Lic. José Carlos Parra Rodríguez josecarlos130@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4443-2545>

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”

RESUMEN

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia ha sido objeto de estudio de didactas de las Ciencias Sociales, los que han aportado valiosos criterios en torno a su rigor científico y su perspectiva política ideológica esencialmente en la educación de la verdad histórica y la preservación de la memoria histórica. En el trabajo se utilizaron un sistema de métodos teóricos que incluyen el análisis y la síntesis, la inducción deducción y la abstracción y generalización con el objetivo de: determinar los referentes teóricos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la verdad histórica. Entre los resultados obtenidos se reflejan los siguientes: que se inserta en un contexto histórico concreto, se construye en la actividad humana, se representa a través de la relación entre la práctica, el conocimiento, los valores y la comunicación, en su interacción con las necesidades, los intereses y los fines del hombre y no solo es un proceso cognitivo sino además de la actuación práctica transformadora del hombre. De manera que en esta investigación se declara como rasgo esencial que la práctica, el conocimiento y los valores, son inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje de la verdad histórica.

Palabras claves: proceso de enseñanza aprendizaje de la verdad histórica.

ABSTRACT

The teaching-learning process of History has been the object of study by didacts of the Social Sciences, which have contributed valuable criteria around their scientific rigor and their ideological political perspective, active in the education of historical truth and the preservation of historical memory. In the work it will be used in a system of theoretical methods that include analysis and synthesis, induction deduction and abstraction and generalization with the aim of: determining the theoretical references on the teaching-learning process of historical truth. Among the results obtained, the following are reflected: that it is inserted in a concrete historical context, it is built in human activity, it is represented through the relationship between practice, knowledge, values and communication, in its interaction with needs, interests and purposes of man and it is not only a cognitive process but also the transformative practical performance of man. So in this research it is declared as an essential feature that practice, knowledge and values are inherent in the process of teaching-learning of historical truth.

Keywords: teaching-learning process of historical truth.

INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo hoy se caracteriza por una constante evolución científico-técnica sin precedentes en la historia de la humanidad y se despliega en condiciones de la globalización del capital bajo el predominio de políticas económicas neoliberales. Bajo esas condiciones, se agudizan los problemas sociales y ambientales que afectan a nuestro planeta, como son el desigual desarrollo, la pobreza crítica, el desempleo, la marginación, el incremento de la violencia, entre otros.

Al mismo tiempo el acceso a las tecnologías se convierte en el elemento fundamental para la transformación eficiente y el logro de elevados niveles de competitividad a nivel internacional, se ratifica el encargo social de la educación: garantizar la formación de hombres y mujeres que dominen los frutos de la era científico-tecnológica.

Partiendo de este enfoque es importante considerar que la educación representa un proceso social complejo, de carácter histórico-concreto y clasista, a través del cual tiene lugar la transmisión y apropiación de la herencia cultural atesorada por el ser humano.

La Política Educacional cubana tiene que responder a las exigencias que emergen a escala internacional y de igual forma ha de adecuarse a las realidades de nuestra región, tanto como al contexto nacional y a los problemas propios de los territorios. Por tal razón es indispensable continuar avanzado para solucionar los problemas actuales y proyectarnos hacia el desarrollo futuro, teniendo en cuenta los nuevos retos que surgen de los escenarios globales y regionales, así como de nuestras realidades.

La Tercera Revolución Educacional en Cuba declara como prioridad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia del mundo contemporáneo, en el nivel preuniversitario, el estudio de los procesos contemporáneos, potenciando el compromiso de los adolescentes y jóvenes en la transformación de la sociedad por un desarrollo sostenible; de manera que se logre mayores niveles de integración de saberes y de profundización en el sistema de conocimientos del siglo XXI y contribuir desde una plataforma cultural e identitaria a la Historia de Cuba y la Formación Ciudadana.

En este escenario resulta imprescindible un proceso de enseñanza aprendizaje de la verdad histórica, que propicie la participación activa, crítica y reflexiva de los estudiantes, haciendo uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones desde una perspectiva desarrolladora. En el estudio exploratorio realizado en el IPU “Federico

Engels”, del municipio Pinar del Río, se identificaron insuficiencias en cuanto al análisis integral de los hechos, procesos y fenómenos históricos; los instrumentos y técnicas aplicadas arrojaron que se da prioridad al conocimiento, estando relegado a un segundo plano el valor, la práctica y la comunicación.

El objetivo de la ponencia que se presenta es: determinar los referentes teóricos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la verdad histórica. Para cumplir el objetivo se asume la dialéctica materialista como base científico metodológica que permite la selección de un sistema de métodos teóricos que incluye el análisis y la síntesis, la inducción deducción y la abstracción y generalización.

DESARROLLO

En aras de determinar los referentes teórico conceptuales del objeto de investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes conceptos: proceso, proceso de enseñanza aprendizaje, verdad y verdad histórica; los que fueron analizados desde el punto de vista filosófico y didáctico.

El concepto proceso es definido por Rosental y Iudin (1973) como: paso, avance, transformación sistemática de un fenómeno sujeto a ley y por Razinkov (1984) como el cambio lógico y consecuente del fenómeno; su transformación en otro fenómeno. La Didáctica según Álvarez (1999), lo define como: la sucesión de estados de un objeto determinado, agregando que es el cambio sucesivo en el tiempo del conjunto de características, de los estados de un objeto; otros autores, definen el proceso como una transformación sistemática de los fenómenos que cambian de forma gradual en etapas que se suceden en orden ascendente; cuyo desarrollo es dinámico (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1984). Para esta investigación se asume la definición de Álvarez (1999).

La destacada pedagoga e investigadora Álvarez de Zayas (1997) define la Didáctica como la ciencia que estudia el objeto del proceso educativo: enseñanza-aprendizaje y posee las características de un sistema teórico: conceptos, categorías, leyes, y una estructura particular de sus componentes, que determinan una lógica interna, en la cual intervienen condicionantes sociales. En torno al proceso de enseñanza

aprendizaje como objeto de estudio de la Didáctica como ciencia se han realizado importantes estudios y en esta investigación resulta oportuno reflejar algunos postulados:

Addine (2004) plantea que el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso pedagógico escolar, que es sistemático, planificado, dirigido y específico, por cuanto la interrelación entre los componentes personales deviene en un accionar didáctico cuyo único fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos

Blanco (2001), plantea que el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso de comunicación e intercambio personal al que se pudiera llamar interacción personal y como proceso de comunicación e intercambio masivo y donde juega un papel importante lo social y lo individual. Desde este punto de vista el proceso de enseñanza aprendizaje debe verse como un proceso de formación y desarrollo de la personalidad encaminado a la socialización de los sujetos.

Fabé (2014), plantea que el proceso de enseñanza aprendizaje es la formación científicamente planeada, desarrollada y evaluada de la personalidad de los profesores en formación que transcurre de manera sistémica y progresiva, donde la relación entre los componentes personales deviene en un accionar didáctico para la apropiación activa y creadora de la cultura.

Betto (2015), plantea de forma implícita que el proceso de enseñanza aprendizaje es la educación crítica, liberadora que aspira a conquistar la hegemonía mediante el consenso, mediante prácticas efectivas, y no mediante la coerción ideológica. Debe abarcar todas las disciplinas escolares, desde las ciencias exactas hasta la educación física, superando las relaciones fundadas en la economía del intercambio en aras de una economía solidaria, cuya base sea la cooperación.

Mauri (2017), define el proceso de enseñanza aprendizaje, como el proceso didáctico crítico organizado para educar y formar jóvenes desarrollados y preparados en todos los sentidos, poseedores de una correcta concepción científica del mundo y conocimientos profundos para la realización de actividades creadora-críticas.

En las definiciones citadas se encuentran puntos coincidentes en cuanto a: la transformación sistemática y desarrolladora de la personalidad de los educandos sujeta a los componentes didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del sistema de

conocimientos y valores éticos, morales y económicos, para ser capaces de transformarse y transformar su realidad en el contexto histórico concreto.

Dentro del marco del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia tiene como finalidad fundamental, que los educandos adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad, más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, donde el tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo y transformarlo críticamente.

Carretero y Voss, (2004), plantean que el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia a lo largo de las últimas décadas el papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la Historia ha dejado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos.

LOE, citado por Carretero (2008), plantea que el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

En los estudios sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia el profesor Díaz Pendás (2006); declara cinco pautas martianas para la enseñanza de la Historia, que se consideran como un significativo referente en esta investigación, ellas son: adecuar la enseñanza a las necesidades y particularidades de los alumnos, lograr la vitalidad de la palabra oral en su oficio de comunicarse con entusiasmo y animación, convertir el diálogo en un método imprescindible en el camino del convencimiento, indagar constantemente en la labor del alumno y enseñar como sin querer.

En consecuencia con las pautas martianas, Pestana (2013) plantea algunos principios martianos para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, entre ellos: estimular el desarrollo espiritual y el crecimiento de sí y por sí, este principio confirma el papel de la educación como fuerza que estimula y conduce al desarrollo

individual y de las naciones y brinda posibilidades para fortalecer a cada hombre y comprometerlo con el destino de su pueblo; otro de los principios martianos plantea educar en la investigación y el autodidactismo, este postulado se traduce en el papel activo del alumno en relación con su proceso de aprendizaje y desarrollo personal; un tercer principio martiano plantea aprovechar lo afectivo como base de la formación ética, lo que significa que el conocimiento marcha unido orgánicamente a lo axiológico y que al decir de José Martí las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes; un último principio martiano expone aprovechar las potencialidades de la naturaleza, lo que alcanza extraordinario valor en el contexto de las acciones que el gobierno cubano desarrolla por preservar el medio ambiente y la especie humana.

Otro de los conceptos analizados teóricamente es verdad y verdad histórica. En torno a ello desde la perspectiva filosófica, Rosental y Iudin (1973) conciben que la verdad es un reflejo fiel, acertado, de la realidad en el pensamiento, reflejo comprobado, en última instancia, mediante el criterio de la práctica, definido por Lenin como criterio valorativo de la verdad. En el Diccionario de Filosofía (1984) se reconoce que la práctica como criterio de la verdad fue incluida por primera vez en la teoría del conocimiento por el marxismo. El criterio de la verdad es el recurso para comprobar la veracidad o falsedad de tal o cual aseveración, hipótesis, sistematización teórica. Sólo la práctica social en desarrollo puede confirmar plenamente o refutar las representaciones del hombre.

Según Pupo (s/f) el tema de la verdad históricamente ha sido recurrente y no deja de serlo en la actualidad, pero aún no se ha logrado un enfoque integrador de la verdad, donde conocimiento, valor, práctica y comunicación sean considerados, como mediaciones centrales en su construcción y despliegue. Las relaciones sujeto- objeto, y sujeto- sujeto y su eslabón primario en la conversión recíproca de lo ideal y lo material: la actividad humana, prácticamente han sido inadvertidas. Igualmente ha prevalecido el reduccionismo en el reconocimiento lingüístico de la verdad. En algunos casos absolutizando en grado extremo el papel del lenguaje en general y en otros, reduciéndolo sólo al lenguaje científico, sea de nivel empírico o de nivel teórico. Las otras formas del lenguaje, incluyendo por supuesto, el tropológico ha quedado marginado del proceso aprehensivo de la realidad por el hombre en la búsqueda de la verdad. No ha faltado

tampoco la tendencia acuciante de identificar la verdad sólo con la verdad científica. ¿Y las otras verdades que el hombre afanosamente busca apremiado por las necesidades, los intereses y los objetivos y fines propuestos?

En los paradigmas de la verdad y sus respectivos diseños ha predominado el sentido de exclusión, tanto en su interior como al exterior de él. Se hace necesario los enfoques integradores de inclusión, que sin agotar la riqueza de mediaciones de la realidad – imposible históricamente – abarque la mayor cantidad posible, en tanto proceso subjetivo – objetivo, mediado por la praxis de asimilación constructiva de la verdad. Con razón Marx, en sus Tesis sobre Feuerbach, al criticar la especulación filosófica, en la consideración de la verdad, exige concreción en los análisis y aconseja abordar la realidad subjetivamente. En su concepción, la teoría de la verdad, adquiere terrenalidad sustantiva, si se funda en la praxis, como su criterio valorativo. Entendida la praxis como esencial relación sujeto – objeto y sujeto – sujeto, donde lo ideal y lo material se convierten recíprocamente.

Un importante criterio aportado en su análisis por Pupo (s/f), se encuentra en que la verdad es proceso y resultado del devenir humano, es un producto de la actividad del hombre (sujeto) en relación con la realidad que convierte en objeto de conocimiento, de la praxis y de valores que intercambia con otros sujetos. En tanto proceso histórico es absoluto y relativo. Cada generación construye verdades limitadas por la historia y la cultura y al mismo tiempo participa de lo absoluto. Lo absoluto y lo relativo son momentos inseparables constitutivos de la verdad, en su unidad y diferencia. Aseverando que la verdad no es sólo un producto cognoscitivo, desentrañador de esencias, sino además de la actuación práctica transformadora del hombre, en correspondencia con el significado que adquiere la realidad y los deseos de satisfacción humana. Al hombre no sólo le interesa qué son las cosas, cuál es su esencia, sino ante todo, para qué le sirve, qué necesidad satisface o qué interés resuelve.

Sobre el concepto verdad histórica, existe una diversidad de criterios, en esta investigación se tienen en cuenta los análisis realizados por Guerra (2012), Lorenz (1999).

Entre los aspectos más sobresalientes se destaca Lorenz (1999) al definir el principio del contexto como fundamental para el estudio de la verdad histórica, definiendo además el uso de la fuente histórica para la contextualización de la comunicación histórica.

Guerra (2012) considera que la verdad histórica es una cuestión de perspectiva y demarcación, en otras palabras, no se refiere realmente a la verdad cuando se señala o se describe algo, un hecho, por ejemplo, sin darle su justo y adecuado lugar dentro del todo que fue, sólo puede expresarse la verdad con precisión cuando se cita los hechos conocidos teniendo en cuenta la jerarquía de valores.

Otro de los principios propuestos por Lorenz (1999) es la simetría para los agentes participantes del proceso comunicativo y las fuentes. Se concibe esta como una relación acumulativa y totalizadora lograda por el historiador de un determinado pasado desde su presente. No podremos, por más que lo deseemos, recuperar los hechos en su dimensión real, en cuanto momento y contexto exacto en que acaecieron; sólo las fuentes pueden ayudarnos en la recuperación de esa realidad. El mérito de ello está en el procedimiento que se utilice de manera que se puedan agrupar las fuentes y hacer de ellas un análisis que nos conduzca a una verdad cuyo valor no radique en la veracidad sino más bien en la coherencia, que está dada por la ausencia total de la contradicción.

Por su parte Guerra (2012), asevera que la crítica histórica trasciende la descripción de acontecimientos narrados en una fuente, trasciende la reconstrucción formal de lo comunicado en el documento estudiado, para llegar al significado de estos acontecimientos. En esta línea Marc Bloch () expone que el interés práctico de estudiar los hechos que sólo se vieron una vez y no se verán nunca más está dada en que ello significa observar experiencias completas y medir los efectos hasta su último extremo.

Sobre el lenguaje histórico, Guerra (2012), afirma que debe ser flexible, para adaptarse progresivamente a los descubrimientos y que la historia es el producto de la destilación de las pruebas que quedan del pasado. Donde no hay pruebas, no hay historia. Una buena parte del pasado no se puede conocer de esta manera, y respecto de esas áreas el historiador debe aprender a confesar su ignorancia. Nadie puede volver a vivir el pasado; pero cualquiera puede buscar la verdad en los datos que subsiste.

La idea anterior complementa lo expuesto por Foucault (1970) cuando se pronuncia e invita al historiador a considerar siempre los contextos sociales tanto de las afirmaciones del presente como las del pasado, lo que supone una utilización adecuada del vocabulario y una debida conceptualización.

La precisión del vocabulario es otro aspecto sobre el que la Historia debe insistir, estudiar el lenguaje como punto de encuentro entre el universo social y cultural, estudiar la historicidad de los conceptos, es clave en esta cuestión, así llegaremos a un análisis antropologizado como requiere Foucault, con las verdades desentrañadas tanto desde la fuente como desde el historiador. Otra cuestión es la propia posición del historiador. Llegar a una verdad exige de éste, exponer con el corazón en la mano cuáles son sus opiniones y sus juicios. No manipular las verdades, las pretensiones de validez deben ser ante todo honestas, decir lo que queremos decir y ser fieles a lo dicho.

Considerando los criterios teóricos expuestos hasta aquí se precisa como rasgos esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje de la verdad histórica, que se concibe como la sucesión de actividades de interacción del sujeto (estudiantes y profesores) con el objeto (Historia), en las que haciendo uso de la fuente histórica para la contextualización y adecuado vocabulario con elevada carga emocional, se logre la integración del conocimiento, los valores, la práctica como criterio valorativo de la verdad y la comunicación histórica, contribuyendo así a la transformación de los educandos.

CONCLUSIONES

En la determinación de los referentes teóricos del proceso de enseñanza aprendizaje de la verdad histórica, se hizo uso de los métodos teóricos específicamente el análisis y la síntesis, a través de los que se estudiaron los postulados filosóficos y didácticos sobre cada concepto y posteriormente se sintetizaron las ideas esenciales expresadas en la integración del conocimiento, los valores, la práctica y la comunicación; el uso de las fuentes históricas, el análisis de los contextos sociales y de un adecuado vocabulario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2013). *Didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impactos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas CM (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación 3^{ra} Edición.
- Álvarez de Zayas RM (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. Editorial Academia. La Habana. Cuba. P 17
- Betto, F. (2016). Formación humanista de los profesionales. *Conferencia en "Universidad 2016"*, Palacio de las Convenciones, 18 de febrero en. *UNIVERSIDAD 2016*.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Carretero, M. y Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M y Montanero, M (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales*. Cultura y Educación, p 134.
- Díaz, H. (2010). *Apuntes martianos para las clases de Historia de Cuba y otras ideas. Dirigidos a la formación y superación de maestros y profesores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fabé, I. (2014). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia Medieval con el empleo de medios tecnológicos*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río.
- Foucault M. (1970) *La arqueología del saber*. México D. F.
- Guerra A. (2012). *La esquivada verdad Histórica. Reflexiones en torno a dos propuestas filosóficas para un método de "Hacer La Historia": Kuno Lorenz y Jürgen Habermas*. HISTORIA 396 ISSN 0719-0719 N° 1 – 2012 [87-109 Universidad Católica Silva
- Lorenz, Kuno, (1999). *"El concepto dialógico de verdad" (Texto Inédito, 1972)*. Nicolás, Juan y Frápoli, María, *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid. Tecnos.
- Mauri V. (2017). *El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico en la carrera Licenciatura Educación Primaria de la UPR "Hermanos Saíz Montes de Oca"* Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.
- Pestana (2013). *Didáctica de la Historia en la Escuela Media*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Pupo Pupo R. (s/f) *Verdad, conocimiento, valores, praxis, comunicación: Saber*. Rosental M.y Iudin P. (1973). *Diccionario Filosófico*. Editora Política. La Habana. Cuba
- Razinkov O. (1984). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Progreso. Moscú.

HACIA UNA MULTIDIMENSIONALIDAD COGNOSCITIVA DEL TEXTO MODELO. APUNTES.

Lic. Lesme Blanco Sosa, <http://orcid.org/0000-0000-6451-9333>

Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana

RESUMEN

Las ciencias relacionadas con el procesamiento mental han experimentado un auge extraordinario en las últimas décadas tras la inserción del método comunicativo en la didáctica de las lenguas. Los resultados obtenidos en ellas han servido de base en la descripción del proceso de adquisición de las lenguas tanto para nativos como para extranjeros. De ahí que en nuestra investigación proponemos una modelación cognoscitiva del uso del texto modelo en aras de esclarecer los fenómenos de índole psíquico que entran en el empleo de este en contexto educacional. Para lograr el objetivo principal de esta investigación, el autor de la presente implementará los siguientes métodos científicos en el marco del paradigma cualitativo: histórico – lógico, analítico-referativo, análisis documental, análisis componencial, la observación. Así como se han empleado inducción - deducción y análisis – síntesis.

Palabras claves: texto modelo, expresión escrita, modelación cognoscitiva.

TOWARDS A COGNITIVE MULTIDIMENSIONALITY OF THE MODEL TEXT. NOTES ABSTRACT

The sciences related to mental processing have experienced an extraordinary boom in recent decades following the insertion of the communicative method in language teaching. The results obtained in this field have served as a basis for describing the process of language acquisition for both native speakers and foreigners. Hence, in our research we propose a cognitive modelling of the use of the model text in order to clarify the psychic phenomena involved in its use in an educational context. In order to achieve the main objective of this research, the author of this research will implement the following scientific methods within the framework of the qualitative paradigm: historical-logical, analytical-referential, documentary analysis, componential analysis, observation. Induction - deduction and analysis - synthesis have also been used.

Key words: model text, writing, cognitive modelling.

INTRODUCCIÓN

El uso del texto modelo en las clases de expresión escrita en lengua alemana no ha sido muy frecuente, a pesar de las prestaciones y bondades que este incorpora al proceso docente - educativo. Por lo que su empleo en las clases de expresión escrita puede disminuir los errores más frecuentes que atentan contra la textualidad. Las dificultades más frecuentes en la comunicación escrita no solo están relacionadas con problemas lingüísticos y/o socioculturales que los estudiantes manifiestan durante la redacción de

sus textos, sino otros problemas como la ausencia de motivación, o una clase orientada al producto textual, en la que se hace mucho énfasis en el componente gramatical, obviando los pasos dados por el estudiante para producir sus textos, también socaban el mensaje final que quiere ser transmitido por este.

Estas deficiencias detectadas por el autor de esta investigación guardan una relación directa con los métodos y metodologías empleados actualmente para impartir las clases de expresión escrita, y cada una de ellas provienen de enfoques como el mentalista, conductista y el comunicativo, siendo este último el más utilizado en la elaboración de las series pedagógicas con las que se imparten las clases. La base teórica de todos ellos contiene su sabia nutrición en teorías filosóficas provenientes del positivismo.

Si bien es cierto que estas han constituido una base sólida y estable para la consecución de las series pedagógicas, el autor de esta investigación considera que a tenor de las características que entrañan tanto la utilización del texto modelo como el desarrollo cognoscitivo de la expresión escrita per se, y las necesidades de los estudiantes de este curso, deben ser aplicadas las posturas de la filosofía marxista-leninista en lo concerniente a la adquisición de los conocimientos y a cómo se relacionan el estudiante con el texto modelo y viceversa, ya que estos postulados responden de forma más acertada las preguntas fundamentales de la filosofía; entre ellas, si el mundo con sus interrelaciones es cognoscible.

En virtud de lo antes expuesto, es válida la aclaración de que debido a que se observa un vacío en cuanto a la descripción mental sobre el procesamiento del texto modelo en las clases de expresión escrita en el marco de esta investigación para lograr proponer nuestra modelación teórica del conocimiento se ha tomado como bases analíticas referenciales de la filosofía marxista-leninista la teoría del conocimiento y la relación entre sujeto-objeto (Lenin, 1908). Por su parte hemos aplicado a nuestra modelación la concepción de mediación propuesta por Vygotsky, así como postulados provenientes de la Psicolingüística- de Vega (1994) y Linda (1980) para el acercamiento a la comprensión del texto modelo y su influencia en la producción textual. De modo que nuestro modelo mental está provisto de tres dimensiones, sujetos a la interpretación que hace el autor de las obras anteriormente referenciadas.

DESARROLLO

A continuación, exponemos de forma explícita cuales son las características de cada una de nuestras tres dimensiones: *Cognositiva, psicopedagógica y psicolingüística*.

El vocablo conocimiento alude a la facultad innata del ser humano de pensar, razonar, reflexionar es a través de estas operaciones mentales que la raza humana adquiere, procesan y aplican los conocimientos. Al llevar a cabo una exploración lexicográfica preliminar en las siguientes fuentes (VOX, Real Academia, Diccionario Panhispánico de Dudas) se observa que sus descripciones coinciden en que el conocimiento se vincula con facultades exclusivamente humanas para decodificar por medio de la razón la naturaleza, funciones y cualidades de los objetos, circunstancias y hechos. De ahí que Díaz (2017) propone que el desarrollo de los estudios sobre conocimiento ha transitado por una larga y escabrosa historia que comienza por figuras tan importantes como Aristóteles y Platón en la antigüedad, luego en la Edad Media San Agustín y Santo Tomás de Aquino, los que tuvieron gran influencia en autores prominentes como Descartes, Bacon, Hobbes, Locke, Spinoza, Berkeley, Hume y Kant.

Notabilísimas figuras como Demócrito y Aristóteles dedicaron gran parte de su vida al estudio del conocimiento, sobre todo haciendo hincapié en cuanto a su adquisición. La piedra angular de Demócrito en cuanto a la adquisición del conocimiento resulta la percepción sensorial, como un primer acercamiento. Propone la clasificación dicotómica del conocimiento adquirido, discretizándolo en “claros” y “oscuros”. Los claros se adquieren mediante la razón y los oscuros mediante los sentidos.

La filosofía marxista operó un giro en la fundamentación del proceso del conocimiento al argumentarlo en el proceso de su generación desde la convergencia de estos aspectos que fueron analizados con anterioridad como diametralmente opuestos. La dialéctica fue el método que permitió comprender el desarrollo del conocimiento humano a partir de la relación de lo ideal y lo material, el sujeto y el objeto, la materia y el espíritu. Los aportes de Hegel a la dialéctica fueron transformados en manos de Marx, “fueron puestos de cabeza”. Marx fundamentó los aportes de Hegel y expresó que solo necesitaban un giro: el fundamento de aquellas relaciones ya no se encontraba en el Pensamiento, ni en la Idea Absoluta, sino en la materialidad de la vida. Lo material, en sus múltiples

dimensiones, determinaría las relaciones que se desprenden de su existencia. Lo material modela, transforma, da lugar a lo ideal pero estos aspectos solo pueden generarse y articularse desde la existencia y comprensión del hombre, ya no solo como sujeto social, sino como sujeto del conocimiento. El ser humano establece relaciones con la realidad y conoce en la medida en que esas relaciones se desarrollan. Esta interacción entre sujeto y el objeto se describe en la filosofía marxista – leninista como profundamente dialéctica.

La teoría del conocimiento marxista-leninista fluye a través de la existencia de presupuestos teóricos y leyes de la dialéctica, como:

El principio del monismo materialista.

El principio del reflejo.

El principio del desarrollo

El principio de la práctica

¿Cómo se aplican estos presupuestos teórico - metodológicos a nuestra concepción cognoscitiva de la adquisición del conocimiento mediante textos modelos?

El principio del monismo materialista se valida en esta investigación en el hecho de que exista una única realidad, de la cual el estudiante y el profesor forman parte y esta se transforma mediante la actividad práctica. La inserción del texto modelo en la actual realidad del estudiante de lenguas, constituye un material, visto el texto modelo como herramienta cognoscitiva, que modifica la comprensión que poseen los estudiantes de la realidad. Este postulado resuelve el problema fundamental de la filosofía y determina la relación entre el pensamiento y el ser, entre lo material y lo espiritual. A través del texto modelo el estudiante transforma su pensamiento, es decir constituye una herramienta que posibilita el desarrollo de estrategias, por tal razón en el momento de escribir, el texto modelo sirve de patrón.

El principio del reflejo describe la relación entre el sujeto y el objeto, tiene su aplicación en el marco de esta investigación al contemplar el estudiante como sujeto y al texto modelo como objeto mediante el cual se pretende cambiar la realidad. El proceso del conocimiento no es pasivo ni estático, sino que, por el contrario, se caracteriza por alto

grado de actividad cognitiva y creativa. La actividad y la creatividad, inherentes a la especie humana, dirigidas por el pensamiento, así como indispensablemente vinculadas a la práctica social del hombre. El texto modelo, introducido en su condición de objeto, desarrolla la actividad cognitiva del estudiante, quien ahora tiene ante sí una herramienta mediante la cual transforma su realidad inmediata.

El principio del desarrollo se vincula con la adquisición de los conocimientos. Al aplicar este postulado en nuestra concepción se observa que la adquisición de habilidad de expresión escrita es un proceso complejo y contradictorio. La complejidad de este principio, visto ahora en el seno de la producción escrita, estriba en el hecho de que se caracteriza por ser un proceso que transita por varias fases (Linda y Flower 1980)., y estas no ocurren de forma lineal, sino que se retrocede, se lee y se destierra del borrado segmentos textuales, que pierden importancia durante el proceso de construcción de la realidad.

Marx concibe el principio de la práctica como la base, la finalidad y el criterio de la verdad del conocimiento, analiza la práctica en su condición de actividad generadora con la capacidad de transformar la realidad objetiva, en otras palabras, la naturaleza, la sociedad y la esencia del pensamiento. En palabras de Marx, la práctica es la una de las principales actividades que desarrolla el hombre y lo llevo al estado actual de la conciencia colectiva.

Dimensión psicopedagógica:

A partir de la observación, el autor de la investigación desea hacer referencia a la comunicación que se establece en la relación profesor – alumno, alumno – alumno, lo que posibilita la construcción consciente de conocimientos y el desarrollo de hábitos y estrategias. De ahí que, dada la importancia que reviste el texto modelo en su condición de mediador, y visto ahora como una poderosa herramienta cognoscitiva el autor se suscribe la concepción de mediación desarrollada por Vygotsky.

La palabra mediación significa estar entre dos zonas o áreas. Mediar no es más que quedar en el medio con el objetivo de viabilizar o servir de puente entre dos fenómenos de la realidad objetiva. Partiendo de los postulados de la filosofía marxista-leninista de que el mundo con sus interrelaciones es cognoscible, concordamos plenamente con los

postulados de Vygotsky (1998) cuando en su teorización de la mediación sostiene que la humanidad ha utilizado herramientas para adaptarse al medio que la rodeaba y que estas herramientas o medios han ido cambiando paulatinamente la esencia y la conciencia de la propia especie.

Lo que indiscutiblemente quiere aseverar es que el conocimiento humano, ora individual ora colectivo, ha sufrido contorciones históricas. Este transita por diversas áreas, como el conocimiento sobre sí mismo o su entorno en el que se encuentra, pensamientos, sensaciones, la capacidad para responder a determinadas circunstancias satisfactoriamente y guardar en la memoria a largo plazo las estrategias empleadas en la resolución de estas. Así como en nuestro caso el texto modelo es visto como una herramienta con la capacidad potencial para moldear el individuo que puede perfeccionar la conciencia individual y colectiva de los estudiantes de lenguas.

Vygotsky (1988) describe cómo se relacionan entre sí sujeto y objeto. En este trabajo el objeto es el texto modelo y el sujeto es el estudiante. Con estos postulados enriquece de forma sustancial la teoría del conocimiento del marxismo, pues en qué medida se relacionan de forma bidireccional, más claramente, que el sujeto transforma la realidad a través del objeto y el objeto modifica gradualmente la conciencia del sujeto, es decir la conciencia del individuo. Vygotsky concluye diferenciando dos clases de objetos mediadores: herramientas (materiales o técnicas) y signos (herramientas simbólicas o instrumentos psicológicos).

En esta investigación se asume que el texto modelo es una herramienta de carácter material, con el cual el sujeto o individuo que es el estudiante modificará su realidad, afectada por la existencia de errores lingüísticos que afectan la comunicación a partir del texto. El concepto de mediación de Vygotsky reviste especial importancia en el contexto educativo, debido a que la construcción de los conocimientos está mediada por el profesor y los medios que él emplea para lograr que sus educandos asciendan a un nivel superior de conocimientos. Él es un puente entre el complejo sistema lingüístico de la lengua alemana y las capacidades de recepción y producción textuales de sus estudiantes. Todo lo antes expuesto queda así resumido:

En la teoría de la mediación de Vygotsky se propone la existencia de dos mediaciones:

I. La social (interacción con otros sujetos) se logra en las clases de A-LE cuando se emplea el texto modelo en el aula y el estudiante se apropia de los conocimientos y experiencias cognoscitivas no solo del profesor sino de otros estudiantes en la clase de expresión escrita.

II. Instrumental o material (uso de objetos materiales y tangibles). Porque esta investigación le ofrecerá al estudiante un material físico, con el cual no solo interactuará primeramente dentro y fuera del marco universitario. Cabe apuntar que también estamos ante una mediación social debido a que está en contacto con sus colegas.

III. Lingüística. El texto modelo, en su condición de herramienta que media entre el pensamiento y el lenguaje durante las tres fases, está provisto de signos lingüísticos que se imprimen en la mente del estudiante logrando que este perfeccione su saber de cuáles son las estructuras sintácticas y semánticas necesita para su producción textual. Lo que repercute de forma positiva en la adquisición de los demás sub- procesos o sub- funciones como la aceptabilidad o la intertextualidad. De modo que el estudiante recibe de forma directa una estimulación en sus estructuras cognitivas de los estudiantes.

Estos tipos de mediaciones, según Vygotsky, coadyuvan a que el que aprende alcance de forma más efectiva un desarrollo cognoscitivo superior. A tales efectos, él toma como punto de partida de la existencia de una zona de desarrollo próximo, el que distingue dos conceptos el nivel de desarrollo efectivo del alumno y el nivel de desarrollo potencial. La zona o área de desarrollo próximo es la distancia entre una y otra. El análisis de esta relación profesor – alumno es de vital importancia para que se describa de qué forma más rápidamente y con mayor calidad el alumno ascienda a otro nivel de conocimientos. La utilización del texto modelo constituye un puente comunicativo entre el estudiante y el profesor.

El uso del texto modelo entraña una mediación lingüística y sociocultural: Los textos modelos, seleccionados de una forma muy minuciosa, son un medio eficaz a través del cual los estudiantes se aproximarán cada vez más a la redacción un texto auténtico. El estudiante adquiere conocimientos no solo lingüísticos con el uso del texto modelo, sino además socioculturales, debido a que estos son el reflejo de la esencia de la ideología, cultura, nacionalidad, identidad de los pueblos de habla alemán.

Dimensión psicolingüística:

Weinzierl y Wrobel (1995) sostienen que la expresión escrita representa un complejo conjunto de sub-procesos motoras, cognitivas y lingüístico-comunicativas. Para su consecución necesita diferentes formas del conocimiento, habilidades y motivaciones, sin embargo sobre todo las posibles formas de organización de este proceso. Y eso se debe a que la escritura es un proceso en el tiempo cuyas estructuras no son visibles o solo de forma parcial, en el reflejo de los procesos cognitivos reflejados en el producto final escrito.

Este producto final se percibe mediante el principio didáctico – metodológico de la percepción sensorial directa Antich (1986). Este aplica la concepción del texto modelo ya que el canal es el proceso cognitivo de la visión, mediante la cual el estudiante compara su propio texto con el modelo. A través del proceso cognitivo de la visión el estudiante lee el texto modelo y debe ser capaz de comprender el tema principal, las ideas subordinadas, así como se apropia de forma inconsciente de los elementos que caracterizan la comunicación como por ejemplo la coherencia, la cohesión y el grado de informatividad que este aporte, etc.. Otro de los aspectos esenciales para su comprensión lo constituye su conocimiento enciclopédico, el que se activa y reactiva durante la lectura y el acceso al léxico mental, por ejemplo. Por lo que el texto modelo debe ser concebido según el nivel de la lengua por el cual es transite.

El proceso de escrita, apoyado en la inserción del texto modelo, demanda de los estudiantes el haber desarrollado las habilidades y estrategias necesarias para la comprensión de este. Para esta tesis de doctorado se ha tomado como punto de partida los presupuestos teóricos ofrecidos por Herrera (1985) sobre el desarrollo de la competencia lectora:

“El resultado de un proceso mental que implica la facultad de relacionar los conocimientos y habilidades previas que aporta el sujeto con la información que brinda el texto, utilizando para ello determinadas estrategias para reconstruir la información transmitida en dependencia de las características del texto y del sentido personal que este adquiere para el lector.”

Concordamos parcialmente con la autora en el hecho de que ella observa la comprensión como el resultado de un solo proceso cognitivo, si bien es cierto que se trata de un proceso muy complejo, es válida la aclaración que para este trabajo hemos seleccionado los cinco subprocesos que ofrece de Vega (1994) a los que él denomina niveles del procesamiento cognitivo. El autor de esta investigación relaciona cada uno de estos, tras haberlos aplicado a la lectura del TM:

- I. Reconocimiento de cohesión morfológica: representa el análisis básico para la comprensión en el que se reconocen los patrones gráficos y morfológicos de la lengua alemana.
- II. Codificación de la cohesión léxica: Grafemas, morfemas y sílabas se agrupan en palabras. Este reconocimiento del léxico alemán puede ser consciente y se hace necesario que el estudiante acceda al léxico mental para comprender su significado.
- III. Codificación de la cohesión sintáctica: cada palabra se relaciona unas con otras según reglas gramaticales. El lector prevé que en el caso de estar ante un artículo le sucederá un sustantivo.
- IV. IV. Codificación de los enunciados: Las frases del texto superficial incluyen proposiciones elementales, que el lector abstrae de un modo automático.
- V. Integración temática: Este quinto proceso es el resultado de la interacción y realización de los primeros cuatro procesos cognitivos. El lector no solo comprende e interpreta frases, sino que además entiende el texto como una entidad con coherencia global.

El resultado más importante de esta comprensión de lectura de los textos modelos lo constituye su contribución a la adquisición de estrategias, hábitos y habilidades las que tributarán que el estudiante perfeccione su expresión escrita en lengua alemana. Ya que, si bien es cierto que su comprensión es crucial, también el tener en cuenta los aspectos formales y estructurales que este le aporta en la formación de sus estructuras cognitivas.

Para caracterizar los procesos cognitivos que se activan durante el proceso de la escritura el autor de la investigación no solo analiza los postulados de Vega, sino que toma en cuenta el modelo de procesos mentales fundamentado por Linda y Flower (1980). Este

modelo describe los procesos mentales que ocurren mientras se escribe en una lengua determinada. Está dividido en tres grandes fases: planificación, redacción y revisión.

Mediante este modelo descriptivo el profesor monitorea, controla y regula el desarrollo de la adquisición de la expresión escrita. Este modelo se sostiene en los siguientes principios:

- I. Los procesos de redacción son interactivos potencialmente simultáneos.
- II. La redacción es una actividad cognitiva guiada por metas.
- III. Los escritores expertos escriben de forma diferente a los debutantes.

Sobre el encargo de escritura y a la memoria a largo plazo del estudiante es necesario tener en cuenta el tema, asunto sobre el cual se escribe, audiencia, el propósito por el cuál escribe. Este modelo muestra procesos mentales de la composición y posee una organización jerárquica y cualquier proceso actúa relacionado con el otro. Los objetivos se trazan y se desarrollan durante el proceso dándole coherencia a la redacción. A tenor de lo antes expuesto es plausible hacer referencia al texto modelo como una poderosa herramienta cognoscitiva, por lo que este puede ser aplicado en cada uno de los procesos mentales que surgen de la interpretación de este modelo procesual.

Si se aplica durante la planificación este actúa positivamente en la formación de las representaciones de la información. Motiva la generación de ideas ya que el estudiante emplea ideas propias y las interrelaciona de forma estratégica con el saber enciclopédico acumulado, convirtiéndose así este último en un emisor activo de informaciones. Las ideas se estructuran tomando como punto de partida los siete criterios de textualidad. Se formulan objetivos más precisos para tener en cuenta, debido a que se establece una comparación entre lo que se tiene en mente, esto es la intención comunicativa con las pautas que el texto modelo propone, se trazan objetivos y en este momento ya se provee una posible textualización. Durante la fase de la redacción, puede ser empleado el texto modelo, propiamente en este momento de clase, se redacta, se materializa, se expresa lo que en la mente se había organizado, es el resultado de unir lo conocido con la información que muestra el texto modelo. Es decir, el conocimiento asciende a una fase de cualidades superiores.

En la última fase, denominada revisión, también puede ser introducido el texto modelo como herramienta o material complementario que tribute a la revisión tanto en segmentos textuales como este en toda su magnitud. En la clase de expresión escrita en lenguas extranjeras, generalmente se orienta que los textos producidos sean revisados primero cada uno de forma individual y luego en el pleno. A través de los criterios de textualidad (selección que puede ser realizada por el profesor, a tenor de las necesidades encontradas en el texto en cuestión) se realizan una serie de análisis sobre la base de los elementos de la comunicación que más afectados se han visto. Es del todo acertada la aclaración que las fases o momentos descritos por este modelo cognitivo no pueden ser vista de ninguna manera como procesos mentales aislados ni una sumatoria gradual de ellos, debido a su alto grado imbricación dialéctica y de concatenación. Porque durante el proceso de producción textual se observan retrocesos, ya que ellos no ocurren de forma secuencial.

Otro de los aspectos a los que modelo hace referencia es en sí la tarea a escribir, sobre esta apunta Linda y Flower (1980) que se debe tener en cuenta no solo estos factores que resultan in situ dentro de la tarea escritural, sino también factores externos como por ejemplo la edad, el entorno docente, el tiempo designado para la realización de la tarea, a quien va dirigido lo escrito, así como la memoria a largo plazo que es a juicio de las autoras es depósito de los datos y las estrategias que deben utilizarse en una determinada situación comunicativa.

Tras analizar la aplicación de esta postura cognitiva a nuestra concepción del texto modelo podemos arribar a la conclusión de que el texto modelo puede ser empleado en durante las tres fases principales dentro de la clase de expresión escrita. Es un recurso o material complementario que guía los procesos cognitivos, ya que reconfigura las estructuras mentales y aporta una gran motivación en el marco educativo.

Según Baugrande y Dressler (1997) la estabilidad del texto se sostiene sobre la base de su continuidad de los elementos que la conforman. La noción de continuidad hace alusión al hecho de que se supone que exista una relación entre cada uno de los elementos lingüísticos del texto, así como con la situación comunicativa.

Sobre los procesos cognitivos, empleados en la comunicación escrita, estos autores proponen, remitiéndose a (Kelle 1973, Loftus y Loftus 1976) que las personas poseen una capacidad muy restringida para el almacenamiento de materiales lingüísticos superficiales extensos en el tiempo, como para operar eficazmente sobre ellos. Este presupuesto cobra vital importancia en nuestra concepción ya que desde este punto de vista la mente del estudiante necesita ser guiada por el texto modelo, de modo que esta capacidad restringida se amplíe con este.

La interpretación de Baugrande y Dressler sobre los materiales lingüísticos continúa hasta llegar a la conclusión de que estos se someten a un proceso que ellos denominan almacenamiento activo en una especie de memoria operativa, en la que los elementos que se procesan se distribuyen entre los recursos cognitivos disponibles a tenor con la importancia que se les haya adjudicado. Es decir que el mismo acto de escribir va a requerir que la mente busque estos recursos lingüísticos necesarios para la textualización (2da fase según Linda y Flower 1980).

Durante nuestra investigación se observa que los estudiantes o al menos la mayoría carecen por una parte de muchos de estos recursos necesario para la comunicación escrita, sobre todo niveles avanzados como el B 1, así como las estrategias que le permitan acercarse a la escritura de un texto auténtico. El texto modelo, en su condición de patrón a seguir, tributa al fortalecimiento del almacenamiento activo de las informaciones. De ahí que su aprovechamiento en la clase configura una economización de los esfuerzos cognitivos durante las tres fases de la producción escrita. De modo que podemos concluir que el uso del texto modelo potencia en el estudiante la competencia estratégica, la que es definida Sales (2003) como la habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación. Estos tres momentos coinciden en nuestra propuesta con las tres fases de la expresión escrita, en la que se puede insertar el texto modelo.

Otro de los aspectos desde la arista psicolingüística que incide negativamente en la formación y formulación del pensamiento mientras se recibe la tarea u orden de escritura lo constituye el hecho de que se observa en las clases de expresión escrita un empleo de medios o materias y tecnologías que no se ajustan completamente al contexto actual del siglo 21. El estudiante dentro de la clase continúa operando en gran medida con

materiales que carecen de una actualización tecnológica, algo que en nuestros días se convierte en un factor de gran peso.

CONCLUSIONES

Como bien se ha argumentado hasta este momento nuestro modelo tridimensional de teorización del uso del TM en la actividad verbal de la expresión escrita constituye una base sólida, mediante la cual el profesor de lenguas puede fortalecer y ampliar sus conocimientos sobre el uso y la aplicabilidad de este en las clases de expresión escrita. Cada una de las aristas del triángulo constituye un fundamento de nuestra concepción mediante la cual se ha logrado desde el punto de vista modular valorar las posturas seleccionadas que contribuyen a que las estructuras psíquicas se fortalezcan durante la adquisición de la expresión en lenguas extranjeras mediante TM. Concluimos, que estos tres son vitales para poder lograr que el estudiante ascienda a un estadio cualitativamente superior de la competencia comunicativa en esta forma de la actividad verbal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTICH DE LEÓN, ROSA; GANDARIAS CRUZ, DARIELA; LÓPEZ SEGRERA, ENMA (1987): Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

BEAUGRANDE, R Y DRESSLER, W. (1997): Introducción a la lingüística del texto. Edit. Ariel. Barcelona.

DE VEGA, M. (1994). Introducción a la psicología cognitiva.

HAYES, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), The science of writing. New Jersey: Erlbaum.

TORRES, H. (1997): El desarrollo de la Competencia Comunicativa intercultural de los Estudiantes de la licenciatura en Ingles con Segunda Lengua, a través del Curso Panorama Histórico Cultural de los EE.UU. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Filológicas.

LENIN, I. (1979). Materialismo y empiriocriticismo. Moscú: Progreso.

MARX, C., Engels, F. (1971): Obras Escogidas en dos tomos, Moscú: Progreso.

MARX, C. (1973): El capital. Tomo I. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

MARX, C., Engels, F. (1979): La ideología alemana. La Habana, Cuba: Editora Política.

ENGELS, F. (1971). "Ludwig Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica Alemana" en Marx, C., Engels, F. Obras Escogidas en dos tomos, Moscú, URSS: Progreso.

SALES, L. (2003): La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. Universidades, enero-junio, número 025, Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, Distrito Federal, México.

VYGOTSKY (1978), Pensamiento y lenguaje, Madrid: Paidós.

Wrobel, A. (1995). Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer

HACIA EL DESARROLLO DEL DISCURSO PROFESIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Dra. C Julia Fabelo Tanda, julia.fabelo@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0001-7903-186X>

RESUMEN

El presente artículo, tiene como objetivo analizar los retos que debe trazarse la Facultad de Español Para No Hispanohablantes con respecto a la enseñanza – aprendizaje del discurso profesional y, reflexionar acerca de las posiciones teóricas de diferentes autores sobre las dificultades más evidentes que presentan los discentes en la adquisición y desarrollo del discurso profesional. El principal resultado al que se llega consiste en que la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso profesional en los estudiantes universitarios, incluyendo los extranjeros, debe ser del profesor y de la institución.

Palabras claves: discurso profesional, contexto universitario, lectura, competencias.

TOWARDS THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL DISCOURSE IN THE UNIVERSITY CONTEXT

ABSTRACT

The present articulate, has as objective it analyze the challenges that must be drawn the Faculty of Spanish for not Hispanohablantes with respect to the teaching, apprenticeship of the professional discourse and, reflect about the teoricas positions of different authors on the difficulties but evident that present the discentes in the adquisition and develop of the professional discourse the main result to the one that is moved close consist in which the responsibility of the teaching process, apprenticeship of the professional discourse in the university students, by including the foreigners, must be of the teacher and of the institution.

Keywords: professional discourse, university context, reading, competence

INTRODUCCIÓN

Una de las funciones del sistema educativo es propiciar la transmisión de conocimientos, crear individuos con un alto desarrollo y dominio del discurso a través del cultivo del idioma, para expresar de forma creadora el mundo circundante en el que se forma y se desarrolla, lo que favorecerá el progreso no solo de los seres humanos, sino también de la sociedad, sin embargo, se puede apreciar que esta función, no ha tenido el impacto social que se esperaba.

Al arribar el siglo XXI, el panorama se torna mucho más complejo: se globaliza la economía, el mercado, la tecnología; se mundializa la cultura, procesos que surgen a raíz

del desarrollo del capitalismo. En la medida que el neoliberalismo impone una homogenización de los gustos, provoca una desintegración de las culturas que atenta contra la identidad de los pueblos.

Todos estos procesos repercuten en el desarrollo del discurso profesional, que entra en crisis por el avance de los medios audiovisuales; los nuevos desafíos que representan la evolución de las Tecnologías de la información (TICS) como fuente de conocimiento, el traspaso a la educación de muchas concepciones y enfoques provenientes de diversas teorías científicas, la inestabilidad de criterios, la diversidad de enfoques didácticos y pedagógicos, la poca atención que se le dedica a la función que tiene el lenguaje escrito y oral en la construcción de la ciencia y del conocimiento en entornos académicos, el poco desarrollo de una competencia lingüística, comunicativa e intelectual del profesorado, el que solo reproduce lo que está plasmado en los libros científicos, así como las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la escritura y en la lectura bibliográfica requerida en los estudios superiores.

Los discentes que estudian español como segunda lengua comparten las problemáticas antes mencionadas, además de las dificultades que deben enfrentar debido a que tienen que construir un discurso profesional en una lengua que no es la materna. Es criterio común de varios docentes suponer que este problema debe ser resultado por los profesores de lengua, pero es esta una postura inexacta, pues el proceso docente-educativo se articula y funciona como un todo integrado en aras de lograr el máximo desarrollo de los estudiantes, en consecuencia, es tarea de todos los profesores, independientemente de la especialidad, contribuir al perfeccionamiento del discurso profesional de los estudiantes extranjeros.

El presente artículo, tiene como objetivo analizar los retos que debe trazarse la Facultad de Español Para No Hispanohablantes con respecto a la enseñanza – aprendizaje del discurso profesional y, reflexionar acerca de las posiciones teóricas de diferentes autores sobre las dificultades más evidentes que presentan los discentes en la adquisición y desarrollo del discurso profesional.

DESARROLLO

Carlino (2001) plantea que en la universidad deben existir profesores inclusivos, docentes que enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia presentada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. Además, este profesor propone actividades que tiendan puentes entre la cultura que traen los estudiantes y las distintas culturas académicas de las que son miembros los profesores, y que la responsabilidad por cómo se leen y se escriben los textos científicos y académicos en la educación superior no puede seguir quedando a cargo de los estudiantes exclusivamente, sino que debe ser responsabilidad compartida entre discentes, docentes e instituciones, lo que posibilitará que los alumnos se apropien de su sistema de conceptos e se impliquen en las prácticas discursivas de la disciplina. Para ello propone tres tareas: 1ra- Leer con ayuda de guías, 2da- Resumir para uno mismo y 3ra- Elegir qué leer para exponer.

Leer con ayuda de guías

A principio del curso, junto al programa de la materia, la profesora entrega un dossier con la bibliografía que se habrá de discutir en clase. En este, cada texto aparece precedido de una portada que restituye en parte el contexto ausente en las fotocopias, dado que especifica su referencia bibliográfica completa y contiene el índice de la obra, si se trata de algún capítulo de libro. La portada también presenta un conjunto de preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia sus ideas nucleares, para retomarlas posteriormente en clase. Asimismo, como docente, enmarca la lectura con información acerca de por qué cada texto ha sido incluido en la materia y quién es su autor. Durante las clases, distribuye a pequeños grupos de estudiantes la tarea de discutir alguna respuesta específica del texto y, en conjunto, se reconstruyen las tesis centrales de cada artículo, al confrontar interpretaciones, explicitar las dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprensiones. (Carlino, 2001)

Esta propuesta no resulta novedosa, pero se hace referencia a ella porque da una respuesta parcial sobre lo que orienta el proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo para un lector principiante. En este caso, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los que dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse; sin embargo, este único recurso resulta insuficiente, tanto para motivar la lectura como para promover las relecturas necesarias a fin de lograr una interpretación más cabal de la bibliografía. Entonces, ¿cómo fomentar que los estudiantes lean, varias veces, un mismo texto? ¿Cómo favorecer que esto ocurra durante las clases y no la semana anterior al examen? Cada relectura es diferente a las anteriores, dado que lo que un lector comprende e integra a su conocimiento, será utilizado en lecturas posteriores para dar sentido al mismo texto. Es decir, que las segundas o terceras lecturas proporcionan al estudiante recortar otros significados según sus nuevos marcos interpretativos, formados a partir de lo leído previamente.

Resumir para uno mismo

Esta actividad, es una adaptación de la llevada a cabo por Summers (1999), En fichas (u hojas A4 partidas por la mitad), para cada clase, los estudiantes elaboran un resumen de los textos que serán discutidos. Estas fichas-resúmenes, precedidas del nombre del estudiante en la parte superior y de la referencia bibliográfica completa del texto fuente, son entregadas a la profesora, quien las conserva hasta el día del examen final. En esa ocasión, el conjunto de las fichas es devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlo como único material de consulta al preparar su respuesta oral a las preguntas que se le formulan. Los estudiantes suelen conservar una fotocopia de estos resúmenes y, si al releer la bibliografía determinan que es necesario modificar alguno, podrán rehacerlo y llevar al examen final el nuevo resumen (de una extensión similar al previo), debiendo justificar ante la profesora las razones de ese cambio. (Carlino, 2001)

La limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, el conocimiento previo y las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y

subtítulos, información de la introducción, conclusiones y sumario, reiteraciones, preguntas enunciativas, letras destacadas. La actividad de resumir, realizada mayoritariamente, favorece la actividad del lector sobre el texto y asegura varias lecturas antes de discutirlo en clase. Sin embargo, esto se logra a través de un incentivo externo a la propia tarea de lectura. En efecto, lo que garantiza que se emprenda no es el interés que los textos puedan despertar intrínsecamente, sino la expectativa de emplear las fichas-resúmenes al momento del examen final. Es cierto que cuando uno lee activamente y comienza a entender un tema, suele entusiasmarse con lo que comprende, es decir, que lo que en un inicio es una motivación extrínseca puede volverse una genuina satisfacción interna por el saber.

Elegir qué leer para exponer

La tercera propuesta plantea en clase una situación usual en la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando se deja tentar por la oferta dentro de una librería. Es infrecuente, por el contrario, en la educación formal: que los estudiantes elijan qué leer a partir de un corpus amplio, presente sobre las mesas del aula.

La elección de textos para leer y exponer es un proyecto de un mes de trabajo. Para prepararlo, se ha nutrido de experiencias australianas, así como de la comunicación de una colega entrerriana (Muñoz, 2001), quien la impactó con su relato de que llevaba libros completos a la clase para que los estudiantes pudieran tocarlos y decidir por su cuenta cuál leer. El objetivo final de la actividad que se realizó es organizar una jornada abierta, en la que los estudiantes presentan ponencias de veinte minutos en grupos de tres, y de esta forma son evaluados.

Carlino (2001) menciona la alta valoración otorgada por los estudiantes, quienes se enfrentaron, por primera vez, a nuevos aprendizajes que la formación universitaria descuida. Expusieron para una audiencia genuina, que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura, estudiantes más avanzados y hasta un par de profesores de otras materias de la misma carrera). Reflexionaron, junto con la profesora, sobre los rasgos de una buena exposición, y luego los convirtieron en los criterios que se emplearían para evaluar las ponencias. En síntesis, leyeron no sólo por encargo, sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente, porque el aula por un mes dejó de

ser sólo un ámbito educativo y pasó a ser un comité organizador de una jornada sobre temas de la disciplina.

Además propone una serie de estrategias para que todos los que enseñan tiendan puentes entre la cultura que traen los estudiantes y las distintas culturas académicas de las que son miembros los profesores:

1. Reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudios de quienes se están iniciando en una disciplina.

- 1.1. Llevar el libro completo (Muñoz, 2001), hacerlo circular, incluir en las fotocopias también los índices.

- 1.2. Presentar a los autores de cada texto que damos para leer, enmarcando su postura en las distintas líneas teóricas.

2. No dar por natural la interpretación de los textos; en cambio, orientarla a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retomar en clase la discusión sobre lo leído.

- 2.1. Detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos.

3. Proponer actividades de escritura a partir de lo leído. El problema con la lectura recién suele hacerse evidente cuando los alumnos escriben: allí es donde muestran sus incomprensiones, a partir de las cuales los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.

4. Permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído, para lo cual ofreceremos tutorías que enseñen a recortar, elaborar, conceptualizar y; enfocar el tema a exponer.

Estas aportan una guía para que el profesor pueda erradicar paulatinamente las dificultades que presentan los estudiantes para leer e interpretar los textos académicos, e ir incorporando en sus estudiantes el discurso profesional.

Muñoz (2001) propone, además de la enseñanza– aprendizaje de las competencias relacionadas con la lectura y la escritura, el desarrollo al máximo de las habilidades orales para utilizar adecuadamente los recursos discursivos. Para ello recomienda: Trabajar en contextos y evaluar y valorar la comprensión oral en el aula.

Trabajar en contextos

Esta idea es desarrollada a partir de tres conceptos principales que se integran:

1er- La Didáctica Crítica que promueve la participación activa del estudiante en las dinámicas enseñanza – aprendizaje y la imagen del profesor como promotor permanente del conocimiento y un impulsor de la participación de los estudiantes en su proceso de formación. (Cisneros, 2013). Es un modelo propicio para trabajar las interacciones y el discurso en su concepto de producción. De acuerdo con Cisneros (2013), una de las estrategias que se debe privilegiar en la relación enseñanza–aprendizaje, es el taller y las múltiples posibilidades de expresión que conlleva, para provocar un proceso de construcción del conocimiento crítico con el concurso del estudiante y el profesor, en calidad de orientador. Los principios de la comunicación y del estudio de lo significativo son, en consecuencia, los ejes que se utilizan para la promoción del aprendizaje, por cuanto en su aplicación se busca propiciar situaciones de interacción que permitan desarrollar las competencias comunicativas, propositivas, argumentativas e interpretativas del estudiante y asegurar de esta forma su mirada crítica y autónoma frente al contexto escolar, familiar y social.

2do- El taller, es una forma idónea de interacción para el desarrollo del pensamiento crítico. Aunque las tecnologías de la información y la comunicación posibiliten explorar otros encuentros dialógicos en el ciberespacio, el discurso oral que se cimienta en el aula se constituye en un espacio colaborativo y crítico, propicio para la re-construcción del conocimiento. (Muñoz, 2001)

3er- La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) como modelo propicio para trabajar las interacciones y el discurso en su contexto de producción. De acuerdo con este autor, el lenguaje es una manera, entre otras, de construir significados motivados social y culturalmente, por lo que este concepto es muy útil para el análisis textual, ya que tiene en cuenta los significados que el hablante elige en función de sus necesidades de

comunicación (Halliday, 2004). Esta percepción dinámica entre lenguaje y contexto social, que muestra cómo la estructura gramatical de los textos está influida por características del contexto en el cual se producen, resulta fundamental para entender el tipo de intercambio que se establece entre profesores y estudiantes y las motivaciones que tienen los estudiantes para optar por el uso de ciertos recursos en sus manifestaciones orales.

Evaluar y valorar la comprensión oral en el aula

Parte de un análisis que realizan acerca del Sistema de Modo, específico de la función interpersonal del lenguaje, de la LSF, como un procedimiento metodológico oportuno para descubrir los problemas que se presentan en las interacciones orales y proponer mecanismos tendientes a mejorar las prácticas discursivas, con la Teoría de la Valoración y sus categorías Actitud (valores que los hablantes comunican en sus juicios y las respuestas emocionales y afectivas que asocian a los participantes y los procesos), Compromiso (incluye los recursos por medio de los cuales la voz textual se posiciona intersubjetivamente, es decir los recursos para posicionar la voz del hablante en relación con las diversas proposiciones y propuestas comunicadas por un texto; los significados por medio de los cuales los hablantes reconocen o ignoran la diversidad de puntos de vista que sus emisiones ponen en juego y por medio de las cuales negocian un espacio interpersonal para sus propias posiciones dentro de esa diversidad, y Gradación (hace referencia a los valores por medio de los cuales los hablantes gradúan (aumentan o disminuyen) el impacto interpersonal, la fuerza o el volumen de sus emisiones y regulan (desdibujan o agudizan) el foco de sus categorizaciones semánticas), la que se ocupa de describir y explicar los recursos lingüísticos mediante los cuales los hablantes llegan a expresar, negociar y naturalizar determinadas posiciones intersubjetivas.

Arriban a la conclusión de que la oralidad debe ser estudiada como una competencia desarrollada necesariamente desde el aula de clase, en todos los programas universitarios. Además plantean que el discurso que se construye con los intercambios en el aula, permite pensar en un estudiante autónomo, capaz de reflexionar críticamente sobre su formación desde la manifestación de gestos, palabras, rituales que enriquecen su discurso profesional; un estudiante con las competencias suficientes para seleccionar

el saber que considera útil y valorar la información y el conocimiento, de acuerdo con las dinámicas de su quehacer individual y el clima organizacional, generado en el aula con la puesta en escena del dialogo, la discusión y la confrontación con los coparticipantes.

Estas cuestiones unidas, a otras tales como la flexibilidad de pensamiento, la distribución de su atención para captar las disímiles señales que se presentan en la situación comunicativa de la clase y el desarrollo de su capacidad de observación, son claves en la dirección apuntada con respecto al desarrollo de la comunicación educativa. En cualquier contexto social, el discurso es un instrumento de educación científica, ideológica y cultural, que se emplea en los diferentes ámbitos en donde las personas interactúan. El profesor de lengua, en primer lugar, con la colaboración de las demás disciplinas y la escuela en sentido general, está llamado a promover las competencias discursivas de los estudiantes como vehículo de intercambio de conocimientos y de expresión de sentimientos y emociones, teniendo en cuenta el uso del lenguaje, el empleo de estrategias de cognición y su desempeño en la actividad social y cultural con diferentes fines y propósitos en distintos contextos de comunicación.

Domínguez (2004) a partir de este enfoque Roméu (2007) suscita que la competencia comunicativa es la capacidad mental del hombre en la cual se inscribe su desarrollo intelectual, que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia y en la forma en que establece la relación con sus semejantes. Debe considerarse, además, toda la gama de necesidades que en el orden psicosocial, cognitivo, biológico y afectivo este tiene, que se concretan en el medio sociocultural y se originan por las necesidades comunicativas.

Esta competencia está constituida por el conjunto de conceptualizaciones de los diferentes aspectos del mundo que rodean al hombre y que se actualizan en el estado de cosas al cual se hace referencia en una situación comunicativa específica. Este conjunto de capacidades y conocimientos hacen posible la comprensión y producción de discursos. Además, sugiere que esta se expresa a través de otras competencias que la constituyen, como son:

La competencia cultural e ideológica, la que supone el conocimiento del mundo que posee el sujeto, así como el sistema de valores con los que se ubica frente a él. De

acuerdo con la competencia cultural se manifiesta la elección lingüística que se realice, pues el "universo del saber" del emisor presupone un vocabulario activo y pasivo. Asimismo la complejidad sintáctica del texto evidenciará los saberes culturales del emisor, entre los que se encuentra la competencia lingüística misma.

La competencia lingüística. Aquí se tendrá en cuenta el conocimiento de la lengua en sus niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y lógico, y las leyes que rigen en cada uno de ellos. Presupone saber que funciona como un sistema en que estos niveles se estructuran y relacionan de manera coherente en un acto comunicativo específico en el que lo pragmático adquiere especial dimensión.

Forma parte de la competencia lingüística una especie de metacompetencia que supone la capacidad de reorganizar una gramática ya interiorizada, de modificar las leyes existentes de producción de oraciones y de percepción lingüística, de admitir nuevos elementos en el léxico, etc., lo que se produce cada vez que el emisor acepta la competencia lingüística diferente de sus interlocutores y trata de asimilarla cada vez que elige un determinado procedimiento comunicativo, en función de su intención y finalidad.

La competencia sociolingüística, está referida a la actuación comunicativa, que no es más que la actividad situacional específica en que se manifiesta la competencia comunicativa, donde se reflejan los mecanismos y estrategias individuales que tipifican cada actividad comunicativa, así como los mecanismos de dirección y control social.

La competencia discursiva, esta ha sido llamada también como "restricciones del universo del discurso" y tiene que ver con el conocimiento que el sujeto tiene de las características de los textos o de las variedades discursivas que circulan socialmente, así como de las convenciones más o menos rígidas de estos tipos de textos funcionales que serán para el receptor factor de reconocimiento, y para el emisor, a veces, límite en su construcción. Se incluye la competencia estratégica en la que el emisor demuestra su habilidad para iniciar, desarrollar y concluir sus discursos, teniendo en cuenta que esto debe adecuarse al tipo de que se trate. Es ese el motivo por el cual no se trata como competencia independiente.

El conocimiento de la superestructura de cada texto supone saber construir el que se necesita, en el momento en que se necesita, conforme a las reglas. El conocimiento

acerca del estilo como selección de los medios de expresión determinada por la naturaleza del texto, las intenciones o la situación, y de su composición, resulta necesario para desarrollar la competencia discursiva, para la cual el emisor deberá tener en cuenta la selección del vocabulario para nominar la realidad o predicar sobre ella. La competencia discursiva supone, en fin, la elección del esquema organizativo básico, teniendo en cuenta su papel social y las particularidades más estrictamente discursivo-lingüísticas, así como la habilidad de iniciar, conducir y finalizar cualquier discurso, sea escrito u oral, de manera adecuada.

Báez (2006) realiza un análisis a partir de la lingüística textual, la que centra su trabajo principal en el proceso comunicativo y el discurso, puesto que la función comunicativa del texto se considera un proceso dinámico del habla y no una unidad estática de la lengua, por tal motivo, se requiere de un análisis multidisciplinario que no solo atiendan los aspectos gramaticales, sino también a todos los factores del proceso comunicativo y condiciones psicolingüísticas de la comunicación para lograr la competencia comunicativa del estudiante, es decir, el conocimiento que posee para usar el lenguaje, a fin de comunicar lo que se desea expresar en cada situación. Para ello expone un sistema de ejercicios que parten desde el proceso de comunicación oral hasta la comunicación escrita (discurso).

Parodi (2008), a partir del análisis de la Teoría del género, sugiere que la enseñanza-aprendizaje de los discursos profesionales debe realizarse como constructos cognitivos, es decir, preparar al ser humano (estudiantes) como sujeto hablante/escribiente y oyente/lector, permitiendo un proceso de comunicación muy dinámico y participativo. Este sujeto es quien, en definitiva, construye en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales específicas y, por supuesto, en interacción con otros sujetos. Así, el conocimiento de los géneros, construido individual y socialmente, se almacena a modo de representaciones cognitivas y, desde esta óptica, ellos serán activados y se realizarán en constructos textuales específicos, dentro de contextos sociales y culturales, según sea el caso. También plantea que esta teoría es una forma de contribuir a la comprensión del modo en que el discurso y (a través de este) el conocimiento disciplinar se construye y se emplea en contextos académicos y profesionales. Aboga por la alfabetización lingüística del discurso

especializado, es decir, la alfabetización científico – profesional, donde el lenguaje escrito debe constituir un eje fundamental para la construcción y el acceso a la información y al conocimiento altamente especializado.

CONCLUSIONES

Los estudios sobre el discurso profesional demuestran que:

La responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso profesional en los estudiantes universitarios, incluyendo los extranjeros, debe ser del profesor y de la institución.

Los profesores deben desarrollar vías que le permitan al estudiante universitario desarrollar el discurso profesional en su competencia lingüística.

Los estudiantes universitarios deben poseer una competencia comunicativa desde el discurso escrito hasta el discurso oral y para ello el profesor debe estar dotado de toda esta gama de conocimientos, que le permitirá desarrollar en sus estudiantes un discurso profesional.

Referencias

Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana, Cuba.: Pueblo y Educación.

Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján: Universidad Nacional de Luján.

Cisneros, E. (2013). Fundamentos para la construcción del discurso profesional en el aula universitaria. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 1, (20), 111-120.

Domínguez, I. (2004). *Comunicación y discurso*. La Habana, Cuba : Editorial Pueblo y Educación.

Halliday, M. (2004). *Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Muñoz, C. (2001). *Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Parodi, G. (2008). *La organización retórica del género Manual: ¿Una colonia encadenada? Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: diciones Universitarias de Valparaíso.

Roméu, A. (2007). *Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO REDIMENSIONADA DESDE LA PRÁCTICA: ESTEREOTIPOS Y ADECUACIÓN.

DraC. Gloria Fariñas León, glofaleon2009@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2290-3169/>

DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, juansiporcuba@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123/>

Facultad de Psicología/ Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana

RESUMEN

El desarrollo personal-profesional de los maestros ante las exigencias del desenvolvimiento cultural y económico de la sociedad, debe experimentar un cambio sustancial en cuanto al entendimiento y realización práctica de la educación arraigados hasta hoy. Significa para ellos tener plena conciencia de determinados estereotipos de pensamiento, que, por obstaculizar la comprensión más cabal y profunda sobre los procesos del desarrollo humano, deben ser deconstruidos para la asimilación de otros de naturaleza pertinente, de acuerdo con la esencia compleja y dialéctica de los fenómenos y procesos a los que dedican su labor transformadora. El presente artículo caracteriza estereotipos fundamentales que presentan habitualmente los docentes, a la vez que aporta información comprobada relevante para el cambio, y de manera general la vía en que estos pueden ser superados. Se parte de los errores estereotipados en la comprensión del concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978), hallados por los autores en sus investigaciones para ilustrar el giro fundamental que debe dar el pensamiento magisterial. Se aborda también, desde la misma perspectiva, la problemática de la enseñanza de la lengua, los estereotipos que la entorpecen y una alternativa de solución viable para aquellos grupos de trabajo que se empeñan en el perfeccionamiento continuo y profundo de la educación. Es difícil el cambio de mentalidad, si se desconocen los estereotipos que obstaculizan dicho desarrollo.

Palabras-clave: perfeccionamiento, enseñanza-desarrollo, ruptura de estereotipos, aprendizaje de la lengua.

SUMMARY

Teachers' personal and professional growth is undergoing a substantial change in relation to traditional understanding and practical development of education, caused by the present cultural and economic challenges generated by contemporary society. For many teachers, it implies the need to be aware of certain thinking stereotypes, which become obstacles for a deep and integrated understanding about human development processes. Such obstacles need to be removed in order to facilitate the awareness of appropriate thinking according to the dialectic and complex essence of processes and facts related to their educational transformative role. The present article characterizes the main stereotypes that teachers usually have and at the same time, it provides a relevant and proved approach for a change as well as concrete ways to overcome such stereotypes. It is based on mistaken stereotypes about the understanding of the *zone of proximal development* concept (Vygotski, 1978) found by the authors during their research, to illustrate the fundamental changes to promote among educators. Problems particularly

evolved in language teaching, including those stereotypes that obstruct the learning process, are also analyzed offering possible solutions for research groups from this field, involved in carrying out continuing educational reforms. Undoubtedly, changing the mentality turns to be challenging and difficult goal, if stereotypes that obstruct its development, are not properly considered.

Keywords: educational reform, teaching- development, stereotypes breaking, language learning

INTRODUCCIÓN

Las bases teórico metodológicas del enfoque histórico cultural se cimentaron sobre una nueva concepción de ciencia, en la que se buscaba la comprensión y explicación del aprendizaje-desarrollo humano, con una perspectiva dialéctica, es decir, integradora, dinámica y concreta, donde no cabía la separación de los puntos de vista científicos sino su unidad interdisciplinaria. Fueron destacadas, entre otras, la pedagogía y la psicología para establecer una relación mutuamente enriquecedora, pero orientada por el acto educativo, no por el psicologismo acostumbrado, incluso hoy en día.

Así el genio de Vygotski formuló dicho concepto metodológico concretando esta relación, para una visión enriquecedora y profunda del desarrollo humano concebida en el espacio enseñanza-aprendizaje intencionado. Sin embargo, su uso no ha sido el más adecuado, porque se han interpuesto creencias y hábitos rígidos de pensamiento (estereotipos), que han impedido mejores análisis y resultados. Debemos apuntar los fundamentales para llamar la atención de los interesados en este tema crucial para el perfeccionamiento de la enseñanza. Y aunque nos ceñiremos a ejemplos de la enseñanza de la lengua y a la autoorganización del aprendizaje por parte del alumno -tomados de nuestras investigaciones-, pueden ser válidos de manera general. Referiremos en cierta medida el contraste de los estereotipos con el modo en que adecuamos el concepto metodológico a la realidad del desarrollo, en nuestras investigaciones.

En nuestros estudios sobre los maestros (Fariñas, 2005, 2020; **Cabrera**, 2004, 2021), observamos que los estereotipos de linealidad o simplificación sobre los fenómenos y procesos del aprendizaje-desarrollo, como los analizados más abajo, acaparan en alguna medida el estado de la práctica. Estos se fundamentan en una visión plana de la zona de desarrollo próximo, en otras palabras, como si su requerimiento consistiera en simplemente plantear tareas con niveles de orientación o ayuda según las necesidades,

hasta que el estudiante logre la independencia exigida. Esto es verdad de cierto modo, pero solo si se analiza con una orientación más amplia que exprese la complejidad de lo que aquí acontece. La conceptualización de Vygotski, no puede ser entendida literalmente, además utiliza una metáfora espacial. Él la plantea como una metáfora espacial:

“[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1978, p.38).”

Profundizada más adelante, cuando agrega:

“Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie, de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño¹ está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Ibid., p.40).”

Es preciso tener en cuenta la multidimensionalidad de la actividad de aprendizaje - desarrollo, vivenciada por el estudiante en su ZDP, durante el proceso de comunicación maestro-alumno, alumno-alumno básicamente; para lo cual es preciso atender los siguientes parámetros, que planteamos en forma de cuestionamientos para movilizar la reflexión del lector:

- ¿Cuál es el clima de aprendizaje propiciado en las relaciones interpersonales del grupo?
- ¿Qué tipo de tareas se plantean a los estudiantes y qué le exigen?
- ¿Qué indicadores del desarrollo muestran los estudiantes durante la actividad de aprendizaje, en sus diferentes momentos dinámicos (comprensión-expresión-realización)?

¹ El estudiante en general.

- ¿Qué modo de orientar y retroalimentar (método) emplea el maestro para favorecer adecuadamente el curso del aprendizaje-desarrollo en cada estudiante?

Estas cuatro consideraciones hablan sobre la calidad de la interpretación que se tiene sobre la zona de desarrollo (en ocasiones, en lo adelante ZDP). Todo nuestro análisis conducirá a la ampliación y profundización de la utilización de la conceptualización sobre la zona de desarrollo próximo como la unidad compleja dialéctica (aprendizaje-desarrollo).

DESARROLLO

La condición social fundamental del tránsito entre aprendizaje-desarrollo (ZDP), está constituida por las relaciones de cooperación e independencia (Vygotski, 1978) y el clima democrático de expresión y los modos personales de hacer entre los alumnos. Significa que el límite de la libertad de expresión y realización está dado por la responsabilidad de cada uno de los miembros del grupo, cuestión que debe ser observada cuidadosamente por el maestro, porque este es el asiento de los restantes valores que pueden regir el comportamiento del estudiantado en diferentes circunstancias. En nuestros análisis captamos ciertas confusiones en los maestros dadas por la necesidad de un control formal o mecánico del quehacer grupal (estereotipo) e individual. Las llamadas de atención al grupo (Fariñas y de la Torre, 2001), necesitan ser sustituidas por acciones productivas como la promoción del análisis de las tareas y su solución correcta en plenaria o en equipo, no obstante, esta u otra recomendación no puede ser asumida como una receta, pero sí como una tendencia a lograr paulatinamente. No existe la panacea. Las investigaciones (Fariñas, 2019), muestran la diversidad de formas y medios que puede encontrar el maestro para asignar al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje y la contribución al de los demás, aún en aquellos casos en que el desarrollo sea insuficiente.

Esta es una oportunidad -no externa a los cursos o materias- de instaurar la personalización de la enseñanza (Cabrera, 2005; 2012) en la práctica educativa diaria; que no implica la atención individual constante que atemoriza a los maestros por la carga y fatiga que puede representar para su labor. En estos tiempos resulta indiscutible la

esencialidad de la personalización de la enseñanza, para lo cual hay que buscar alternativas de solución.

La tarea de aprendizaje es otra condición clave para concebir un aprendizaje que no se quede al margen del desarrollo de los procesos mentales (pensamiento, lenguaje, atención, afectos, voluntad, imaginación, memoria, etcétera). El secreto de su concepción y realización radica fundamentalmente en la movilización de estos con determinados requisitos. Al decir de Vygotski (2015) es el aprendizaje el único que puede movilizar el desarrollo, pero este no se alcanza verdaderamente hasta que no haya interfuncionalidad entre los procesos de la personalidad como los mencionados. O sea, el aprendizaje reproductivo no da lugar a la interfuncionalidad demandada, según las investigaciones de este autor, tesis corroborada por los seguidores ulteriores del enfoque histórico cultural. Hay que pensar entonces en un sistema de tareas que exija de manera integral y sistemática la imbricación de los diferentes procesos. Sistema que puede ser utilizado por los maestros para el control y evaluación del proceso aprendizaje-desarrollo completo. El espacio concebido como zona de desarrollo próximo, es de contradicciones, luego no pueden esperarse soluciones lineales, y esto constituye otro estereotipo frecuente entre los maestros. No hay que procurar el desarrollo progresivamente cuantitativo del estudiante, porque más no es sinónimo de mejor, y, por otra parte, el acervo es básico, pero no produce por sí solo el desarrollo, pues este es un salto cualitativo no sujeto a programación externa sino a la dinámica entre las condiciones externas (educación) y las internas (subjetividad) producidas por los procesos mencionados. Esta es una de las razones que identifican al desarrollo como un espacio complejo dialéctico (ZDP). No valen entonces los programas cargados de contenidos que se reproducen para ser olvidados más tarde, y por consiguiente, sin incidencia esencial para el desarrollo de la personalidad en el estudiante.

La interfuncionalidad de esos procesos de la personalidad, tiene modos de expresar su desenvolvimiento, cosa que el maestro suele dejar de lado porque atiende los resultados inmediatos del aprendizaje y no los procesos mentales que los ocasionan, otro estereotipo de simplificación del maestro, cuya solución es la no fragmentación proceso-resultado. El indicador rector en este caso es la corrección o incorrección del resultado solamente. Situación que cambia cuando se aprecia adecuadamente la zona de

desarrollo próximo, ya que esta exige como condición, la interrelación: aprendizaje-desarrollo, proceso-resultado, frecuentemente fragmentados o disociados por la enseñanza vigente.

Los indicadores psicológicos utilizados por nosotros en las investigaciones y prácticas docentes cotidianas, son tomados de la obra de los histórico- culturalistas, especialmente de Galperin (1972; 1978), aunque son referidos en distintas obras de este autor, trabajados con diferentes contenidos de aprendizaje, empero con una misma finalidad: el desarrollo integral, no fragmentario o unilateral del estudiante. Entre ellos, concientización, criticidad, generalización, creatividad que expresan la unidad de los procesos afectivos y cognitivos que fundamentan la interfuncionalidad mencionada. El indicador de resultado que estereotipa el quehacer del maestro (correcto-incorrecto), puede ser superado por estos indicadores cualitativos (psicológicos), para un análisis profundo, y por ende verdadero, del desarrollo estudiantil. De otra manera la verdadera personalización de la enseñanza es un mero sueño abstracto.

La observación de la relación tareas-indicadores del desarrollo, es esencial. Las tareas deben ser diseñadas para provocar los indicadores, por lo cual es conveniente una visión sistémica de las mismas, no una visión puntual tarea-indicador, pues no existe una relación lineal entre estos. Es mejor hablar del balance entre los distintos tipos de tareas según induzcan los indicadores según las necesidades de los estudiantes (grupales e individuales) y del objeto del conocimiento en cuestión.

La deconstrucción de los estereotipos por parte del maestro es primordial, pues no se puede insertar una lógica compleja dialéctica en una lógica simplificadora y formal. Esta es una tarea personal del maestro y de todos aquellos que diseñan y realizan los cursos de formación o superación de los maestros. Cuando el maestro está preparado para asumir que la relación de la secuencia del aprendizaje de cada estudiante, no es sincrónica con la secuencia pedagógica que sigue (Fariñas, 2020), y logra actuar en correspondencia con este hecho, está completamente preparado para diseñar y realizar la enseñanza de manera más cabal y profunda (objetivos-contenidos/tareas-método-control/retroalimentación/evaluación), en función real del desarrollo del estudiante. Mientras tanto puede aproximarse paulatinamente, sin perder de vista el logro total

necesario, lo cual es un itinerario inviolable, si es que se quiere centrar la enseñanza en el aprendizaje-desarrollo del estudiante. Esta creencia sobre el sincronismo acción educativa-aprendizaje, es otro estereotipo frecuente de linealidad arraigado en no pocos docentes. El estudiante se educa a sí mismo (es un hecho bio-socio-psicológico), en cuya correspondencia, el maestro debe ser el responsable de organizar todas las condiciones necesarias para que esto suceda (Vygotski, 2005).

Autoorganización

Otro elemento importante para la deconstrucción de los estereotipos de linealidad, es la observación de la zona de desarrollo próximo como un lugar de contradicciones, donde tampoco ocurren relaciones lineales, tipo: tarea-ayuda-solución independiente.

La ZDP se comporta -y debe comportarse- de manera autoorganizada, lo cual no significa, y esto es crucial, organización inmanente. Justamente, uno de los estereotipos típicos de simplificación es “dejar libre” al estudiante para que exprese “espontáneamente” sus potencialidades -en esto radica la visión inmanente-, el estereotipo opuesto, también de linealidad, consiste en presionar al estudiante en las soluciones consideradas correctas. Ambas posturas son estereotipadas porque son hábitos rígidos o de orientación unilateral que violentan la verdadera naturaleza de los procesos, coartan su complejidad dialéctica, que la característica esencial de la ZDP. Razón por la cual, desvirtúan el trabajo de cooperación-independencia que exige la dinámica de esta zona. En otras palabras, ni cooperación ni independencia absolutas.

La autoorganización es condición para la cooperación, asimismo, para el dominio del comportamiento propio y la independencia crítica del sujeto, cristalizados en el proceso de aprendizaje-desarrollo. Galperin en distintas obras (citamos 1972), profundizó el estudio de las condiciones y mecanismos complejos de la interiorización en la zona de desarrollo próximo a los fines de su dirección, luego reinterpretados desde la perspectiva de la autoorganización (Fariñas, 2018; 2019).

La autoorganización del aprendizaje-desarrollo debe producirse de manera consciente y planificada hasta su transformación en lenguaje interior (expresión tácita), que es cuando puede incidir más eficazmente en el dominio del comportamiento propio y la independencia. Es decir, la proyección temporal es el eje que ensarta dialécticamente los

momentos del aprendizaje: comprensión-expresión-ejecución; y si estos desencadenan la interfuncionalidad de los procesos mentales, debe ocurrir el desarrollo integral de la personalidad, lo cual no sucede de forma monolítica. Decía Vygotski sobre esta dinámica:

“El desarrollo [...] constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades [...] (1987, p. 151).”

En otras palabras, el profesorado debe romper estereotipos de linealidad y simplificación como los tratados anteriormente, para asumir la naturaleza autoorganizada y dialéctica del aprendizaje-desarrollo de sus alumnos y el suyo propio. En resumen, se trata de invertir la lógica para problemáticas como esta, de una lógica formal a una dialéctica.

El caso particular de la enseñanza de las lenguas

Las lenguas en todas las variantes de su enseñanza, tienen como objeto de atención específico el papel del estudio de la lengua en el desarrollo del lenguaje, y por consiguiente del pensamiento. No hay otra disciplina académica que lo trabaje de manera tan específica, puesto que la lógica -de naturaleza más general- igualmente tiene que ajustarse a las leyes del desarrollo de la unidad pensamiento-lenguaje.

En este caso también podemos analizar actitudes rígidas de maestros y directivos que pueden identificarse como estereotipos de simplificación. Entre los más generalizadas:

- El desarrollo del lenguaje es cuestión de las asignaturas de lengua materna y extranjera.
- El desarrollo del pensamiento, y por ende de la reflexión, es de modo principal cuestión de las asignaturas de ciencias.

Puntos de vista y prácticas que restringen la comprensión del desarrollo humano y las posibilidades aún no aprovechadas que tienen las disciplinas de las lenguas para la visión interdisciplinaria de la enseñanza y del abordaje del desarrollo integral del estudiantado.

Muestra de ello en el campo específico de la Didáctica de Lenguas, lo constituye la desestimación de lo que, para muchos autores, constituye uno de los pilares fundamentales del paradigma “Aprender a Aprender”, un aspecto medular del proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador: los estilos de aprendizaje (Stouch C., 1993; Cabrera J.S. 2004; Fariñas G. y Cabrera J.S, 2020)

La concepción de un proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua centrado en los estilos de aprendizaje no solo presupone la necesaria reconceptualización de los conocimientos, habilidades y valores, apuntando al qué del proceso docente- educativo, sino también precisa definir la vía, el cómo desarrollar el proceso para alcanzar los objetivos propuestos, lo que nos conduce inevitablemente al componente dinamizador de las relaciones entre los protagonistas del proceso: el método. Para el profesor, por ejemplo, los estilos de aprendizaje pueden convertirse en una vía eficaz para atender las diferencias individuales y personalizar sus métodos de enseñanza, haciéndolos compatibles con los métodos de aprendizaje de sus alumnos. Para el estudiante, esta sería una forma para perfeccionar sus métodos de aprendizaje a través de estrategias versátiles que le permitan adecuarse al estilo y los métodos de enseñanza de sus profesores, y también para comprender cómo aprende. Por su parte para el grupo, los estilos significarían una vía para sus miembros comprenderse mejor entre sí, pudiendo desarrollar interaprendizajes que le posibiliten no solo concientizar y respetar los estilos de cada uno, sino perfeccionarlos asimilando lo mejor de cada persona.

En el marco de las actuales tendencias en la Didáctica de Lenguas, el docente al diseñar las tareas comunicativas, además de tomar en cuenta aspectos esenciales relacionados con la actividad verbal a tratar, el material lingüístico disponible, la gradación de las dificultades y las etapas de desarrollo de hábitos y habilidades (Rodríguez Beltrán R., 1987), está llamado a considerar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes como vía para contribuir a la formación integral de su personalidad como futuros profesionales, para encauzar sus potencialidades de realización y enriquecimiento, para que aprendan no solo a conocer sobre la cultura acumulada por la humanidad, sino también a autoconocerse, autorregular su desarrollo y crecimiento personal. Ello brindaría infinitas posibilidades didácticas al posibilitar que el profesor conozca mejor sus alumnos, sus necesidades de aprendizaje; pueda adecuar la tarea a las preferencias del alumnado, la

diversidad de sus formas de acceder al conocimiento; plantee problemas con diferentes grados de dificultad; potenciando en los alumnos la flexibilidad de pensamiento y el uso de estrategias creativas en la búsqueda de la solución a los problemas; favorezca la autorreflexión de estos sobre el proceso de aprendizaje

CONCLUSIONES

Cualquier perfeccionamiento de la educación, en la actualidad, requiere determinados cambios de mentalidad en los profesores. Uno de los más importantes es la ruptura de diversos estereotipos del pensamiento, resultantes de la lógica formal y el enfoque positivista de la educación, que, simplificando la comprensión y explicación sobre el aprendizaje-desarrollo de los sujetos, han violentado las leyes de su curso y causado múltiples dificultades en estas dinámicas.

Los estudios de Vygotski y sus seguidores acerca de la esencia compleja dialéctica del aprendizaje-desarrollo, ha puesto al descubierto la naturaleza de estos procesos y las condiciones de su dirección en la enseñanza, por lo cual constituye una alternativa para producir ese salto cualitativo de la práctica pedagógica simplificadora, máxime cuando esta trata de emplearse a fondo en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, como es el caso de la educación cubana y de otros países.

REFERENCIAS

- Cabrera, A., J.S. (2004) **Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje**. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- ----- (2011) **Los estilos de aprendizaje: un aspecto más en contra de la estandarización de la educación**. Colección Monografías, InterTech Cooperación, Universidad Politécnica de Valencia.
- Cabrera J. S. & Fariñas G. (2005). **El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (1), 1-10. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2731>
- Cabrera J.S., Fariñas G. y Díaz T. (2012) **Didáctica desarrolladora del Idioma Inglés con Fines Específicos: una propuesta centrada en los estilos de aprendizaje**, Editorial Académica Española, ISBN 978-3-8484-5407-5.
- Fariñas, G. (2005). **Psicología, educación y sociedad**. La Habana: Ed. Félix Varela. ISBN 959-258-953.4.
- _____ (2018). **Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad**. La Habana: Félix Varela. ISBN 978-959-07-2218-9
- _____ (2019). **Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica**. La Habana: Félix Varela. ISBN 978-959-07-2332-2
- _____ (2020). **Para una didáctica histórico culturalista del desarrollo humano**. La Habana: Félix Varela. ISBN: 978-959-07-2367-4.
- Fariñas, G y de la Torre, N (2001). ¿Didáctica o didactismo? En: **Educación**, No. 102, enero-abril. Segunda época. La Habana.
- Galperin, P. **Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales: seis conferencias**. Traducción y edición de Martínez G. La Habana: Ediciones Ligeras Universidad de La Habana, 1973
- Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. In: GAUVIN, M.; COLE, M. Eds.). **Readings on the development of Children**. New York: Scientific American Books, p. 34-40.
- _____ (1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**, La Habana: Científico-Técnica.
- _____ (2005). **Psicología pedagógica**. Buenos Aires: Aique.
- _____ (2015). **Pensamiento y lenguaje**. México: Paidós.

PONENCIAS DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS EN LA FACULTAD PREPARATORIA: ESTUDIO COMPARADO

Dr. C. Roberto Rodríguez Travieso, roberto.travieso@fp.sld.cu, <https://orcid.org/0000-0002-1424-8117>;

RESUMEN

La ponencia es continuidad de investigaciones anteriores sobre ponencias de los docentes de Química y su objetivo es socializar las regularidades y tendencias de las ponencias de los docentes del departamento de Ciencias de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (FP UCMH). En la investigación se emplearon diferentes métodos teóricos y prácticos, con énfasis en el comparativo. En el desarrollo se abordan los fundamentos teóricos sobre los estudios comparados y las ponencias para Jornadas Científico-Pedagógicas, se declaran las dimensiones e indicadores para evaluar estas, así como la escala valorativa a emplear en cada indicador, luego del análisis de 133 ponencias de este departamento en cuatro Jornadas Científicas se extraen las regularidades y tendencias. Se concluye que se investiga sobre aspectos de interés para la institución, sin embargo, hay dificultades con la aplicación en la práctica de las investigaciones, así como algunas dificultades en el desarrollo escrito de estas. Se ofrecen las posibles vías a emplear para el mejoramiento del desempeño de estos docentes en este aspecto.

Palabras claves: ponencias, estudio comparado, regularidades y tendencias.

PRESENTATIONS OF SCIENCE TEACHERS IN THE HIGH SCHOOL: COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT

The report is continuity of previous investigations on this type of documents of the educational ones of Chemistry and its objective is to socialize the regularities and tendencies of the reports of the educational ones of the department of Sciences of the Preparatory Faculty of the University of Medical Sciences of Havana (FP UCMH). In the investigation different theoretical and practical methods were used, with emphasis in the comparative one. In the development the theoretical foundations are approached on the compared studies and the reports for Scientific-pedagogic Days, the dimensions and indicators are declared to evaluate these, as well as the valorative scale to use in each indicator, after the analysis of 133 reports of this department in four Scientific Days the regularities and tendencies are extracted. You conclude that one investigates on aspects of interest for the institution; however there are difficulties with the application in the practice of the investigations, as well as some difficulties in the written development of these. They offer the possible roads to use for the improvement of the acting of these educational ones in this aspect.

Keywords: reports, compared study, regularities and tendencies.

INTRODUCCIÓN

Entre los lineamientos económicos y sociales del Partido Comunista de Cuba está el artículo 146 que plantea: “Formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza”. (Partido Comunista de Cuba (PCC), 2016)

Una de las vías para la elevación de la calidad y el rigor en la formación permanente de los docentes es el trabajo científico-metodológico (Ministerio de Educación Superior (MES), 2018), del que emanan en forma de ponencias la producción científica de cada docente. De ahí la necesidad, de conocer las regularidades, en la elaboración de estas para las Jornadas Científico-Pedagógicas (JCP), por parte de los docentes del Departamento de Ciencias, como manera de dar respuestas adecuada a las diversas situaciones de la práctica laboral de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (FP UCMH), en correspondencia con las exigencias actuales.

En esta investigación se realiza un estudio comparado de 133 ponencias de los docentes de Ciencias presentadas entre la primera y la cuarta Jornada Científico-Pedagógica (JCP), 2016-2019, sobre la base de cuatro dimensiones y veinte y cuatro indicadores que se determinaron desde las regulaciones establecidas por el Departamento Docente-Metodológico para este tipo de trabajo.

Del análisis realizado se establecieron las regularidades y tendencias en las ponencias de los docentes del Departamento de Ciencias presentadas en las Jornadas Pedagógicas de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (FP UCMH).

Por lo que se declara, como objetivo: socializar las regularidades y tendencias de las ponencias de los docentes del Departamento de Ciencias presentadas en las diversas Jornadas Científico-Pedagógicas de la institución.

DESARROLLO

La evolución constante de la humanidad ha conducido a relaciones, fenómenos y hechos cada vez más complejos y multidimensionales que concretan la realidad histórica de la necesidad del uso de la ciencia para la atención y solución de estos problemas.

Cuba como parte integrante de este mundo complejo, no está exenta de este contexto y trabaja en esta dirección. Tanto en la Constitución de la República como en los lineamientos económicos y sociales del Partido Comunista de Cuba se significa la importancia de la ciencia en el estudio, solución y control de los problemas propios de cada institución en particular.

Sobre la investigación científica, su concepción, planificación, ejecución, comunicación y puesta en práctica se han escrito disímiles obras, entre ellas se pueden citar a: (Ruíz Aguilera, s/f), (Alcolcer, s/f), (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP)-Ministerio de Educación (MINED), s/f), (Álvarez de Zayas, 1995), (Pérez Rodríguez, García Batista, Nocado de León, & García Inzu, 1996), (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996), (Cerezal Mezquita & Fiallo Rodríguez, 2005), (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2007), (Álvarez González, 2007), (Artiles Visbal, Otero Iglesias, & Barrios Osuna, 2008), (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), (Torres Fernández, 2016), entre otros, estos autores en lo fundamental han dedicado sus obras a explicar cómo se debe proceder para realizar correctamente una investigación, en particular la investigación pedagógica.

Por otra parte, (García Batista & Addine Fernández, 2002), (Valle Lima A. , 2010) entre otros, que también han abordado esta temática, dedican una parte de la obra al análisis de los errores más frecuentes durante la planificación y ejecución de una investigación pedagógica.

En específico sobre la ponencia como forma de presentación de resultados científicos se consultaron a: (Sánchez, Bautista, Muñoz, & Pellegrino, s/f), (10 típicos errores durante una ponencia, s/f), (Diez de Castro & Navarro-García, 2000), (Rivas, 2018) y (MCAdmin 4040, 2021), entre otros. En estos trabajos se aborda: qué es una ponencia, cómo elaborarla, cómo presentarla y cómo evaluarla. En estas investigaciones no se abunda sobre las dificultades de los docentes al presentar su producto científico, sino más bien

están dirigidas al análisis de la formación de los docentes para la investigación, las instancias desde las que se planifica la investigación de los docentes, entre otras.

También en la Facultad Preparatoria se han realizado investigaciones relacionadas con la actividad científica de los docentes, entre ellas se pueden señalar: (Vázquez Conde, 2016 a), (Vázquez Conde, 2016 b), (Borges de la Oliva & López Adán, 2017 b), (González Sabio & García Remedios, 2018), (Rodríguez Travieso, 2019 a), (Vázquez Conde, 2019) y (Vázquez Conde & Pérez Urrea, 2019). Estas investigaciones estuvieron dirigidas a la determinación de indicadores y dimensiones para la evaluación de la actividad científica de los docentes, la estrategia de superación de estos, cómo elaborar un artículo y la valoración de ponencias a Jornadas Científico-Pedagógicas de la institución.

En el caso específico de (Vázquez Conde, 2019) en la valoración de ponencias analiza la cantidad de autores, los títulos, la relación título-palabras claves-objetivo, el uso de la bibliografía, la elaboración de las conclusiones y la relación título-objetivo-conclusiones y declara como dificultades de los docentes en esta investigación las siguientes:

- Insuficiencias en la elaboración de ponencias (textos científicos) para las jornadas científico-pedagógicas en cuanto a precisión, claridad y exactitud en su redacción y en la coherencia entre sus partes.
- Insuficiente consideración de las ponencias de los profesores para las jornadas científico-pedagógicas de la Facultad como referentes para sustentar propuestas y análisis desde la experiencia vivida en condiciones muy específicas.
- Limitaciones en la bibliografía de referencia utilizada en cuanto su nivel de actualización, pertinencia y amplitud.

La presente investigación evaluó las ponencias de los docentes del departamento de Ciencias de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, desde su concepción en respuesta o no a las necesidades de la institución, su elaboración en correspondencias con los requerimientos del evento que las propicia y su implementación en la práctica, por lo que complementa, particulariza y amplía la investigación realizada con anterioridad.

También se sustenta en la Pedagogía comparada, entendiéndose esta como: un campo de investigación y de docencia que integra el sistema de las ciencias pedagógicas contemporáneas, que se ocupa del estudio de las teorías pedagógicas, la práctica de la educación y la enseñanza en su relación con las condiciones concretas, históricas, económicas, y sociopolíticas características para un conjunto de países, comunidades, etnias, naciones, clases, grupos sociales, y sus analogías o diferencias con otros. (Añorga Morales, Robau Shelton, Magaz Cáceres, Caballero Cárdenas, De Toro González, & Capote Obregón, 2000)

Sobre la metodología de la Educación Comparada se consultaron diferentes autores, tales como (Bereday, 1964), (Holmes, 1965), (Trethewey, 1976), (Thank Khoi, 1981), (García Garrido, 1996), (Massón Cruz, 2005) y (Rodríguez Alfonso, 2012). En esta investigación se asumen las etapas para la realización del estudio comparado propuestas por este último autor, contextualizadas al objeto de estudio, en tanto el seguimiento a los docentes para el perfeccionamiento de su actividad investigativa, se realizará tanto por la vía curricular mediante el trabajo científico-metodológico como por la vía no curricular mediante el trabajo docente-metodológico.

Las etapas que refiere este autor son:

1. Etapa de definición de la orientación de la investigación y caracterización del objeto de estudio.
 - Planificación del proceso de comparación.
2. Etapa de conducción de la investigación.
 - Descripción y caracterización del objeto de estudio.
 - Interpretación y valoración de la información.
 - Yuxtaposición de las conclusiones analíticas.
 - Comparación para determinar las manifestaciones causales y el análisis de las tendencias en el desarrollo del objeto de estudio.
3. Etapa de evaluación y proyección del objeto de estudio.
 - Redacción del informe conclusivo. (Rodríguez Alfonso, 2012)

Luego de consultar a: (Sánchez, Bautista, Muñoz, & Pellegrino, s/f), (Diez de Castro & Navarro-García, 2000), (Rivas, 2018) y (MCadmin 4040, 2021), sobre qué es una ponencia, se sistematizaron los rasgos siguientes:

- Texto académico argumentativo
- Para ser expuesto a manera de reflexión o tesis
- Aborda un tema concreto
- Va dirigida a una comunidad científica ligada a la temática
- Tiene un componente de oralidad
- Se somete a discusión colectiva
- Su propósito es divulgar conocimientos

Materiales y métodos:

Para el estudio se determinó como muestra intencional a la totalidad de los docentes del departamento de Ciencias que presentaron ponencias en las diversas Jornadas Científico-Pedagógicas de la institución (41), con la intención de determinar las potencialidades y falencias de cada uno, lo que permitirá, poder realizar con posterioridad, el trabajo individualizado en el perfeccionamiento de la producción científica de estos; también se analizaron todas las ponencias presentados por estos docentes (133) en las cuatro primeras Jornadas Científico Pedagógica de la institución.

La muestra de 41 docentes está conformada por cinco de Matemática (4 máster, 4 profesores auxiliares y 1 profesor asistente), once de Química (de ellos 1 doctor, 7 máster y 3 licenciados, un profesor titular, un profesor auxiliar y nueve profesores asistentes), trece de Física (3 doctores, 8 máster y 2 licenciados, 3 profesores titulares, 2 profesores auxiliares y 8 profesores asistentes) y doce de Biología (8 máster, 4 licenciados, 4 profesores auxiliares y 8 profesores asistentes). Se excluye de la muestra la profesora de Educación Física en tanto se encuentra cumpliendo misión de colaboración en el extranjero.

Para la realización de la investigación se emplearon diferentes métodos; dentro de los métodos teóricos: el análisis documental, que se empleó para elaborar los fundamentos

del estudio, el histórico-lógico en función de ver la evolución de las indagaciones pedagógicas de los docentes, el analítico-sintético en la determinación de regularidades y conclusiones.

Dentro de los métodos empíricos se determinaron: el estudio documental en el estudio de las ponencias presentadas por los docentes de Química en las diversas JCP de la institución y en la revisión de los controles a clases para evaluar la introducción de los resultados obtenidos en estas investigaciones. De forma similar se empleó el método comparativo para conocer las semejanzas y diferencias, así como regularidades y tendencias, por otra parte, la encuesta y el vivencial fueron empleados en función de determinar la introducción en la práctica de los resultados alcanzados por los diferentes docentes. Como procedimientos matemáticos se emplearon el cálculo de la media para la evaluación de los indicadores, las dimensiones y la variable, así como la elaboración de gráficos para visualizar los resultados obtenidos en la evaluación de las dimensiones.

Atendiendo a lo descrito sobre redacción de ponencias en la Facultad Preparatoria (Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, 2019) y lo planteado en Educación comparada por autores como: (Massón Cruz, 2007), (Rodríguez Alfonso, 2012), (Solernou Mesa, 2015), así como (Caballero, Manso, Matarranz, & Valle, 2016) y (Massón Cruz & Rodríguez Alfonso, 2018), se procedió a determinar: la variable, las dimensiones y los indicadores (Valcárcel Izquierdo & Pérez García, 2006) para el estudio comparado.

La variable determinada fue la ponencia para Jornadas Científicas Pedagógicas de los docentes de Ciencias. Las dimensiones establecidas fueron:

- correspondencia con los documentos rectores,
- presentación de la ponencia,
- introducción en la práctica.
- temáticas que se abordan.

En la dimensión correspondencia con los documentos rectores los indicadores son:

- 1.1 Nivel de correspondencia con los lineamientos socioeconómicos del PCC, 1.2 Nivel de correspondencia con el objetivo de la FP UCMH y 1.3 Nivel de correspondencia con las líneas de trabajo docente metodológico.

Para la dimensión presentación de la ponencia los indicadores que se proponen son:

- 2.1 Normas de presentación, 2.2 Objetivo, 2.3 Métodos empleados, 2.4 Resultado obtenido, 2.5 Empleo del lenguaje científico, 2.6 Conclusiones, 2.7 Referencias bibliográficas y 2.8 Normas de presentación del resumen.

En la dimensión introducción en la práctica:

- 3.1 Frecuencia con que la emplea el autor, 3.2 Frecuencia con que la emplean otros docentes y 3.3 Frecuencia con que se sistematizan los trabajos de temáticas similares.

Con relación a la cuarta dimensión: temáticas presentadas, primero se determinaron tres subdimensiones en las que se toman como referencia los tres procesos sustantivos de la universidad cubana actual: formativa, investigativa y extensionista. (Horruitiner Silva, 2006)

Como indicadores de la subdimensión formativa se emplearon:

- Cantidad de trabajos dedicados a los objetivos, cantidad de trabajos dedicados a los contenidos, número de trabajos dedicados a los métodos y procedimientos, cantidad de trabajos dedicados a los medios de enseñanza-aprendizaje, número de trabajos dedicados a las formas de organización, cantidad de trabajos dedicados a la evaluación y número de trabajos dedicados a la preparación del docente.

En la subdimensión investigativa se determinaron como indicadores:

- Número de trabajos dedicados a la actividad investigativa de los estudiantes y cantidad de trabajos dedicados a las investigaciones de los docentes.

Y en la subdimensión extensionista el indicador fue:

- Cantidad de trabajos dedicados a la actividad extensionista.

Cada indicador de las dimensiones uno, dos y tres se evaluaron en una escala de 3, con la siguiente gradación:

En la dimensión correspondencia con los documentos rectores: 3 si se corresponde, 2 si hay alguna correspondencia y 1 si no hay correspondencia.

La gradación en la dimensión presentación de la ponencia: 3 si cumple con las exigencias establecidas, 2 si tiene algún señalamiento, 1 si no tiene el elemento o no cumple con las exigencias establecidas.

Y en la dimensión introducción en la práctica: 3 si se emplea frecuentemente, 2 si se emplea algunas veces y 1 si no se emplea o no se aplica.

Las dimensiones uno, dos y tres: correspondencia con los documentos rectores, presentación de la ponencia e introducción en la práctica, se evalúan por el promedio de las calificaciones obtenidas y se valora como alto si obtiene tres, medio si obtiene entre 2 y 2,9 y bajo si obtiene menos de 2.

La dimensión cuatro se evalúa por la cantidad de trabajos presentados por subdimensión.

La variable se evaluó siguiendo el criterio siguiente: alta, media y baja, para ello se determinó que para ser evaluada de alta debe tener al menos, de las tres primeras dimensiones dos evaluadas de alta y la tercera de media.

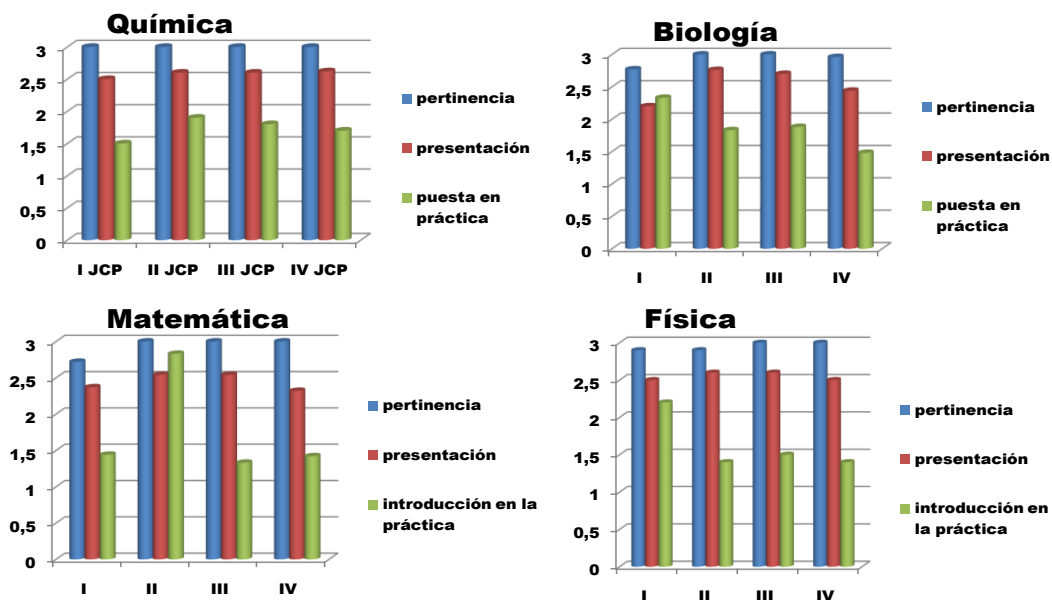
Para obtener la categoría media debe tener al menos una de las primeras dimensiones evaluadas de alta, una de media y una de baja, o las tres dimensiones evaluadas de media, cualquier otra combinación será catalogada como baja.

Resultados:

Luego de procesar las 133 ponencias se pudieron tabular los datos y se presentan los gráficos de los resultados de la evaluación de las ponencias presentadas a las JCP por las cuatro asignaturas del Departamento de Ciencias.

Gráfico 1. Resultados de la evaluación de las ponencias de los docentes de Ciencias para las JCP por dimensiones en los cuatro eventos institucionales estudiados.

Resultados de la evaluación de ponencias de docentes de Ciencias para JCP



Posteriormente, se determinaron las regularidades y tendencias por asignatura, lo que permitió establecer las regularidades y tendencias generales del departamento de Ciencias.

Se asume como tendencia a las manifestaciones de concreción en la práctica de las alternativas educativas que responden a concepciones teórico-metodológicas en correspondencia con el entorno histórico-concreto de cada escenario. (Sánchez Toledo, 2007)

Como regularidades generales de las ponencias en el departamento de Ciencias durante las Jornadas Científico-Pedagógicas realizadas se determinaron las siguientes:

- Positivas: correspondencia de las indagaciones con los documentos rectores del proceso pedagógico y objetivos ajustados a la indagación realizada.
- Negativas: dificultades en el cumplimiento de las normas de presentación de las ponencias, dificultades en la determinación de los métodos de investigación, en la determinación, conceptualización y fundamentación del resultado científico, hay trabajos que no llegan a ser resultado científico, dificultades en el asentamiento

bibliográfico y en su actualidad, en el lenguaje científico empleado en el texto, en la elaboración de las conclusiones y en la instrumentación en la práctica de las investigaciones presentadas.

A partir de las regularidades determinadas se formularon las tendencias generales siguientes:

- Las investigaciones van dirigidas fundamentalmente al proceso formativo.
- No se investiga sobre el trabajo investigativo de los docentes, ni en la dirección de la extensión universitaria.
- Hay dificultades en el cumplimiento de las reglas establecidas para la presentación de los trabajos.
- Los objetivos formulados en las ponencias son pertinentes.
- Se investiga en correspondencias con las exigencias sociales, de la institución y la asignatura.
- Escaso dominio en el empleo de los métodos de investigación científica.
- Persisten dificultades en el empleo del lenguaje científico.
- Insuficiente dominio de los diferentes tipos de resultados de investigación y cómo estos se fundamentan en una investigación.
- En el asentamiento bibliográfico persisten dificultades tanto en el asentamiento como en la actualidad de las referencias.
- Hay dificultades con la introducción en la práctica de los resultados obtenidos.
- Escasa sistematización de las experiencias con similares temáticas.

Atendiendo a las regularidades detectadas en las indagaciones pedagógicas de los docentes de Ciencias en el período 2016-2019, se declaran las sugerencias siguientes:

Desarrollar actividades científico-metodológicas dirigidas al empleo adecuado del lenguaje científico, a los métodos de investigación, a la elaboración de conclusiones y a los diferentes tipos de resultados científicos y su correspondiente fundamentación.

Establecer sesiones de trabajo para la socialización de los resultados de las indagaciones y su introducción en la práctica.

Establecer espacios de trabajo para la sistematización de experiencias con temáticas similares.

CONCLUSIONES

Como regularidades del estudio comparado realizado se aprecia la existencia de indicadores logrados y otros no tanto, lo que evidencia un estancamiento en la realización de la investigación científica de los docentes del departamento de Ciencias en los niveles alcanzados.

Las investigaciones presentadas van dirigidas a dar respuesta a los tres procesos sustantivos de la Universidad Cubana actual: formativo, investigativo y extensionista, con énfasis en el formativo.

Se hace necesario el empleo de diversas formas del trabajo científico-metodológico (cursos de postgrados, talleres, entre otros) para el mejoramiento de las ponencias presentadas, la sistematización y espacios en el trabajo docente-metodológico para la puesta en práctica de estas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcolcer, M. (s/f). Investigación acción participativa. México, México D. F., Estados Unidos Mexicanos.

Álvarez de Zayas, C. (1995). Metodología de la investigación científica. Santiago de Cuba, Santiago de Cuba, Cuba: Universidad de Oriente.

Álvarez González, A. (2007). *Investigación cualitativa. Selección de lecturas*. La Habana: Ciencias Médicas.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. México, México D. F., Estados Unidos Mexicanos: Paidós Educador.

Añorga Morales, J. A., Robau Shelton, D. L., Magaz Cáceres, G., Caballero Cárdenas, E., De Toro González, A. J., & Capote Obregón, R. M. (2000). Glosario de términos de la Educación Avanzada. La Habana, La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

Artiles Visbal, L., Otero Iglesias, J., & Barrios Osuna, I. (2008). *Metodología de la Investigación para las Ciencias de la Salud*. La Habana: Ciencias Médicas.

Bereday, G. Z. (1964). James Russell's Comparative Education. *Comparative Education Review* , 2 (2).

Borges de la Oliva, Y., & López Adán, D. (enero de 2017 b). El proceso de redacción y publicación de artículos científicos. *Segunda Jornada Científico-Pedagógica. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana* . La Habana, La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* , Año 3 (9), 39-56.

Cerezal Mezquita, J., & Fiallo Rodríguez, J. (2005). ¿Cómo investigar en Pedagogía? La Habana, La Habana, Cuba.

Diez de Castro, E. C., & Navarro-García, A. (2000). Análisis sobre la evaluación de ponencias. *Best paper IX International Conference AEDEM* . (T. Rivera Neuman, & J. López Pacual, Edits.) Sevilla, España: European Academy of Management and Business Economics. Recuperado el agosto de 2021

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. (2019). Convocatoria. Cuarta Jornada Científico-Pedagógica. La Habana, La Habana, Cuba.

García Batista, G., & Addine Fernández, F. (2002). Investigación educacional para maestros. La Habana, La Habana, Cuba.

García Garrido, J. L. (1996). *L'éducation comparée. Fundamentos de la Educación Comparada* (tercera edición ed.). Madrid, España: Dykinson.

González Sabio, M. A., & García Remedios, J. M. (2018). Recomendaciones para una adecuada redacción de tesis o artículos científicos. *III Jornada Científico-Pedagógica* . La Habana, La Habana, Cuba: Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición ed.). México, Estados Unidos Mexicanos: Mc Graw-Hill Education.

Holmes, B. (1965). *Problems in Education. A Comparative Approach*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Horruitiner Silva, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana, La Habana, Cuba: Félix Varela.

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP)-Ministerio de Educación (MINED). (s/f). Metodología de la Investigación. Consideraciones acerca del papel de las investigaciones en el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas. La Habana, La Habana, Cuba.

Massón Cruz, R. M. (2005). Concepción teórico-metodológica para realizar estudios comparados en educación en la época actual. La Habana, La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Massón Cruz, R. M. (2007). Integración sur-sur: reto para los estudios comparados en educación. *Curso 35. Pedagogía 2007* . La Habana, La Habana, Cuba: Educación Cubana.

Massón Cruz, R. M., & Rodríguez Alfonso, E. (2018). Los estudios comparados en las investigaciones socio-educativas. *Curso. Asociación de Pedagogos de Cuba (APC)* . La Habana, La Habana, Cuba: Asociación de Pedagogos de Cuba.

MCAdmin 4040. (2021). Cómo redactar una ponencia: Pasos y estructura.

Ministerio de Educación Superior (MES). (2018). Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior. Resolución Ministerial 2/2018. La Habana, La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior (MES).

Partido Comunista de Cuba (PCC). (2016). Actualización de los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021. La Habana, La Habana, Cuba: Partido Comunista de Cuba.

Pérez Rodríguez, G., García Batista, G., Nocedo de León, I., & García Inzu, M. L. (1996). *Metodología de la investigación educacional* (Vol. I). La Habana, La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rivas, A. (2018). *¿Qué es una ponencia?* Recuperado el agosto de 2021, de <https://www.colconectada.com>

Rodríguez Alfonso, E. (2012). Concepción teórico-metodológica para la realización de estudios comparados de los programas en la Educación no formal de adultos. *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas* . La Habana, La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa.

Rodríguez Travieso, R. (enero de 2019 a). Las indagaciones pedagógicas de Química en la Facultad Preparatoria: estudio comparado. *IV Jornada Científico-Pedagógica. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana* . La Habana, La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Ruíz Aguilera, A. (s/f). La investigación educativa. La Habana, La Habana, Cuba.

Sánchez Toledo, M. E. (2007). Tendencias pedagógicas: un acercamiento teórico. La Habana, La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Sánchez, S., Bautista, A., Muñoz, K., & Pellegrino, V. (s/f). Guía para la elaboración de una ponencia. Universidad de los Andes.

Solernou Mesa, I. A. (2015). La Educación Comparada como rama de la Pedagogía. *Curso de postgrado: Educación Comparada en la Universidad contemporánea* . La Habana, La Habana, Cuba.

Thank Khoi, L. (1981). *L'éducation comparée*. Paris, France: Armand Colin.

Torres Fernández, P. A. (2016). Retos de la investigación cubana actual. Aportes a su tratamiento. La Habana, La Habana, Cuba.

Trethewey, A. R. (1976). *Introducing Comparative Education*. Exeter Pergamon Press.

IDENTIDAD Y HÁBITOS ALIMENTARIOS: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DE LOS PROFESIONALES DEL TURISMO

Dr. C. Alberto Alejandro Morales Domínguez, alejandro.cubabuddy@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0001-6049-5349>

Facultad de Turismo, Universidad de La Habana

RESUMEN

El presente estudio indaga sobre vías para modificar las conductas de nuestros profesionales enfocados a mejorar su sensibilidad intercultural con clientes de habla alemana y hacer disminuir la presencia de barreras en la comunicación intercultural. El estudio se centra en describir un andamiaje para el rediseño de un entrenamiento como forma de capacitación a distancia; a convertirse en un medio efectivo de enseñanza-aprendizaje. Se formuló una nueva definición del concepto de sensibilidad intercultural, sustentada en un entrenamiento. El desarrollo de esta sensibilidad no ha sido estudiado en cursos para la capacitación idiomática en el sector turístico cubano. Se analizan los estándares culturales alemanes para su futura aplicación en el entrenamiento.

Palabras claves: sensibilidad intercultural, identidad cultural, hábitos alimentarios, entrenamiento, idioma alemán con fines profesionales.

IDENTITY AND EATING HABITS: APPROACH TO THE STUDY OF INTERCULTURAL SENSITIVITY OF TOURISM PROFESSIONALS

ABSTRACT

This study investigates ways to modify the behaviors of our professionals focused on improving their intercultural sensitivity with German-speaking clients and reducing the presence of barriers in intercultural communication. The study focuses on describing a scaffolding for the redesign of a training as a form of distance training; to become an effective means of teaching-learning. A new definition of the concept of intercultural sensitivity was formulated, based on training. The development of this sensitivity has not been studied in courses for language training in the Cuban tourism sector. German cultural standards are analyzed for their future application in training.

Keywords: intercultural sensitivity, cultural identity, eating habits, training, German language for professional purposes.

INTRODUCCIÓN

Gracias a la comunicación intercultural es posible lograr a diario nuevos niveles de contactos posibilitando despertar la conciencia sobre la inmensa diversidad de intereses y expectativas que conforman nuestra comunidad mundial referente a la cooperación mutua y el entendimiento. La posibilidad que brinda un viaje de vacaciones a un destino turístico determinado de conocer otra realidad a primera mano, ofrece en sí misma un terreno ideal para el trabajo en el campo de la comunicación intercultural.

Los participantes en un encuentro intercultural dentro de la esfera turística, específicamente la que se establece entre dependientes gastronómicos cubanos y clientes extranjeros, interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias, las cuales pueden haberse fundamentado por diversas vías.

El éxito o fracaso de la interacción dependerán, en gran medida, de las percepciones de las diferencias que los separan y la reciprocidad del propósito. Por ello, cada día se hace imprescindible preparar fundamentalmente a los futuros trabajadores del sector del turismo cubano que tengan un intercambio directo con turistas foráneos para poder mejorar sus habilidades en las situaciones interculturales que se presenten.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El conocimiento de los hábitos alimentarios de los clientes

La interculturalidad como propuesta polémica en la actualidad necesita poner en práctica estrategias que logren la preservación de la identidad cultural y precisen la condición de otredad, implícita en el sujeto y la denominada Comprensión del Otro. Ésta se considera una concepción para entender los sentidos, el lenguaje interior y el pensamiento del otro; es entender la enunciación en relación con un contexto específico.

La labor del trabajador dentro del campo de la restauración y su accionar cotidiano con los turistas ofrece una posibilidad directa para introducir el tema dentro de la clase de lengua extranjera con fines profesionales en el ramo de la hotelería y el turismo. Como resultado de una encuesta aplicada y de conversaciones realizadas a profesionales que tienen vínculos directos con el turista, se constató que el tema de los hábitos alimentarios y el comportamiento a la mesa como identidad cultural, desempeñan un papel importante al interpretar la alteridad.

A pesar de que nuestras preferencias alimenticias sean diversas, están condicionadas históricamente por nuestra individualidad. Las costumbres, normas y opiniones vinculadas al tema son parte indisoluble de nuestra identidad cultural. Sobre este aspecto se ha investigado poco, aunque existe la ciencia que estudia la cultura de la hospitalidad. En este sentido, el estudio estará centrado en una mejor identificación y comprensión de los problemas de índole cultural, tomando como ejemplo el comportamiento a la mesa y, a su vez, poniendo a prueba alternativas comunicativas que tributen a fomentar una

sensibilidad intercultural adecuada en nuestros profesionales de la gastronomía y el turismo.

Autores como Bennet, M.J. (1986) y Böhm, S. (2014) han aportado sus criterios acerca de la sensibilidad intercultural. Es pertinente hacer referencia a la sensibilidad cultural del estudiante/ futuro profesional del turismo. Se parte de la teoría desarrollada por Bennet que describe un proceso intencional de abandono de posturas etnocéntricas hacia un etnorelativismo voluntario. Estos autores plantearon que la sensibilidad era un paso imprescindible para abandonar el etnocentrismo.

Se concuerda con lo planteado y se agrega que el sujeto competente interculturalmente debe ser capaz de diagnosticar sus propios rasgos culturales y de analizar los rasgos culturales de los otros individuos de la organización en la que interactúa. Un profesional interculturalmente competente, como debe ser este estudiante/profesional del turismo, desarrolla actitudes favorables basadas en el respeto y la comprensión.

Bennet (1986) definió la sensibilidad cultural como *“un constructo que ilustra la sensibilidad ante las diferencias culturales, la capacidad de entender y de comprender la otra cultura. Dicha sensibilidad puede oscilar desde la negación de las diferencias hasta la verdadera integración”*.

Por otra parte, los investigadores Bhawuk y Brislin (1992) demostraron que la sensibilidad cultural constituye una variable crucial, cuyo valor se ha comprobado respecto al éxito de las relaciones interculturales, al señalar que *“para ser eficaz y competente en otra cultura, las personas deben interesarse en ella. Deben ser sensibles y ser capaces de observar las diferencias culturales”*.

Esta segunda definición es más abarcadora y amplía el concepto, al plantear la necesidad de los individuos de observar las diferencias entre ambas culturas. Al concordar con estos dos criterios, se considera pertinente ampliar la definición sobre sensibilidad cultural con la presentada por las autoras Sabine Pfleger y Chiara Doná (2005). Ésta es considerada apropiada para esta investigación, pues la presentan como *“un proceso de desenvolvimiento personal y recurso ante situaciones de conflicto”*. De acuerdo con Bhawuk y Brislin y con Pfleger y Doná, el autor de este artículo ubica la sensibilidad cultural de forma más ampliada y le añade la capacidad necesaria de asumir el papel de

mediador entre la cultura cubana y alemana, al abordar, afrontar y dar solución a situaciones problemáticas entre estas culturas.

La sensibilidad cultural se presenta como un proceso de auto-desarrollo y un recurso ante las situaciones de conflictos en los que se precisa el abandono del etnocentrismo. Este proceso es un componente significativo de la macro competencia intercultural transversal afrontar, la cual capacita al sujeto para intervenir sobre algún problema y contar con probabilidades de resolverlo. En otras palabras, en el marco del intercambio intercultural en el sector del turismo, el individuo competente interculturalmente debe comprender las respuestas y conductas de los interlocutores foráneos con los que interactúa, así como sus propias respuestas, resultantes del desarrollo de su sensibilidad cultural. La sensibilidad cultural se considera un componente de la competencia intercultural, enmarcado en la etapa de sensibilización como primer estadio hacia el logro de esta competencia.

No obstante, en la definición de estas autoras ni en la de la investigadora cubana Torres Beltrán (2003) no se hace referencia, de forma explícita, a las estrategias basadas en el diálogo intercultural, enunciadas por Böhm (2010) y consideradas para la consecución del diseño, como son: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la extranjera; la propia sensibilidad cultural; la capacidad de identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, de conjunto con la capacidad de fomentar el papel de mediador cultural entre la cultura materna y la cultura meta; de abordar con eficacia situaciones de conflicto y la capacidad de superar relaciones marcadas por estereotipos negativos hacia otras culturas.

En este marco investigativo se considera también la definición aportada por el autor en su tesis doctoral sobre la sensibilidad cultural, expresada como *“la capacidad de cumplir el papel de mediador cultural entre ambas culturas y abordar, afrontar y solucionar situaciones de conflicto”*. (Morales, A., 2014).

La presente investigación se centra en el **problema** siguiente: ¿Cómo definir un andamiaje conceptual para el rediseño de una capacitación idiomática a distancia enfocada a los futuros profesionales del turismo que promueva el desarrollo de su sensibilidad intercultural en su contexto profesional? La descripción de ese andamiaje

para el rediseño de un entrenamiento como forma de capacitación a distancia se dirige a los intercambios clientes profesionales sobre el tema. En este sentido, el **objetivo** de este estudio estará centrado en una mejor identificación y comprensión de los problemas de índole cultural, tomando como ejemplo el comportamiento a la mesa y, a su vez, poniendo a prueba alternativas comunicativas que tributen a fomentar una sensibilidad intercultural adecuada de nuestros profesionales de la gastronomía. Además de permitirle al futuro profesional de la restauración crearse herramientas importantes relacionadas con el tema de los referentes culturales para mejorar su discurso en situaciones diversas.

A tal efecto se decidió enmarcar como objeto de estudio la sensibilidad intercultural en los futuros profesionales del turismo, mientras el artículo se concentró en la descripción de un andamiaje conceptual para la elaboración de un material docente encaminado al desarrollo de esta sensibilidad en los futuros profesionales del turismo que aprenden el idioma alemán.

Desde el punto de vista metodológico, se asume el paradigma cualitativo y, dentro del conjunto de sus métodos, el método etnográfico. Este método se asume en atención a una forma particular de articular la experiencia y asumir técnicas para recolectar, analizar y presentar la información. En específico, las informaciones seleccionadas contribuyen a caracterizar a los estudiantes/ futuros profesional del turismo y obtener la perspectiva interna de los participantes en su curso de formación.

Los principales métodos teóricos utilizados son: el método histórico-lógico, empelado para el análisis de la literatura sobre la sensibilidad intercultural, a fin de determinar los elementos esenciales que la componen y las tendencias en su desarrollo y evolución. El método inducción-deducción sirvió de punto de partida para la confirmación de los fundamentos teóricos que subyacen en esta concepción. Con relación a los métodos empíricos, se utilizó el análisis documental, la encuesta y el criterio de expertos.

METODOLOGÍA

Hábitos alimentarios y la identidad cultural en el contexto de la enseñanza de idiomas

Al profundizar en este estudio, estamos abriendo las puertas a una realidad social hasta entonces poco explorada, por lo que es importante que deba estar preparado para saber interpretar y relacionarse con una realidad intercultural diferente a la que se desenvuelve

e interactuar con elementos interculturales, evitando malentendidos en su interacción con los turistas foráneos. Basándonos en la estrecha relación entre lengua y cultura se parte en esta sesión de su relación con la cultura de la restauración vinculada al turismo y la hotelería.

Conocer el orden alimentario de una cultura específica y su argumentación va ganando un gran papel dentro del sector turístico. Ello se debe a la valoración intrínseca de los contactos individuales y colectivos. El acto de comer puede alcanzar efectos culturales, dentro de los cuales se establece una expresión reguladora. Según el investigador alemán Neuman (2014), plantea: *“En cuestión de gusto, los hombres no solo están sujetos a su memoria cultural sino también a su memoria comunicativa y por lo tanto se comportan, según la tendencia, de forma etnocéntrica”*; un hecho que dentro del sector turístico cubano puede ser aprovechado de diversas maneras y de acuerdo a sus fines. El investigador alemán Neuman apunta además que el conocer el reglamento alimentario de una cultura específica y su argumentación va ganando en el sector turístico un gran papel, dentro del proceso globalizador en el que todos estamos inmersos.

La estación más importante en la secuencia de situaciones alimentarias ritualizadas es sin duda la comida, como lugar privilegiado de comunicación y formación de sentido en el campo más amplio de la sociedad. Con este complejo resumen, Neumann describe áreas esenciales de justificación para la investigación alimentaria en estudios culturales. Toda la nutrición tiene un aspecto físico-material y psicológico-sociocultural. Entre la necesidad (hambre y apetito) y la satisfacción (comer y beber) el ser humano sitúa el sistema cultural de la cocina.

La disposición de los asientos y sus citas de espacio y tiempo siempre se entienden como una situación social. Este hecho se pone de manifiesto desde el desayuno diario o la toma de café hasta las formas especiales transculturales de la comida religiosa (por ejemplo, en la Eucaristía cristiana)

Incluso nuestras preferencias gustativas, independientemente de nuestra individualidad, están muy claramente configuradas y condicionadas culturalmente y, por lo tanto, históricamente. Los hábitos, normas y puntos de vista en cuestión son parte de nuestra identidad cultural y en esa medida productos de nuestra historia, que tienen que ver con

el buen gusto. Es así que dentro de las características de las comidas se destacan en su calidad de situaciones de acción y relación, al ser parte integral de nuestro día a día y del contexto festivo; crean órdenes de proximidad, reducen distancias y, por su calidad antropológica, construyen puentes de entendimiento interpersonal e intercultural.

Al dotar a los sistemas de alimentación y hábitos de un carácter de código no verbal en la comunicación en la mesa, convierte a la comunidad gastronómica en un medio de comunicación especial que no puede ser sustituido por nada. Los actos de comer pueden tener un impacto cultural al (a) convertirse en un espejo, (b) en una expresión, (c) en el regulador de las condiciones sociales. En el proceso de globalización, especialmente en la economía, los pedidos de alimentos específicos de la cultura y su justificación adquieren especial importancia para la evaluación de los contactos individuales y colectivos.

El grado de libertad emocional socio-psicológicamente relevante y la simetría de la comunicación también son constitutivos del buen gusto de la comida y la bebida. Cuando se trata de cuestiones de gusto, las personas no solo están sujetas a su memoria cultural sino también comunicativa y, en consecuencia, a menudo tienden a comportarse de manera etnocéntrica, un hecho que la industria del turismo sabe cómo utilizar de diferentes maneras para sus diversos fines.

Comer juntos en una compañía agradable (simétrica) socializa el acto fisiológico de ingerir alimentos y representa un medio especial de comunicación que, se ha convertido en una forma de transferencia público en muchos países porque, como se mencionó anteriormente, no puede ser reemplazado por otros.

En todas las culturas, comer con otros siempre ha sido un medio para generar confianza, intercambiar ideas y establecer un nuevo orden como comunidad. Por lo tanto, no es de extrañar que a las personas también les guste hablar de comida; lo conviertan en el tema de sus conversaciones de esta manera por las más variadas razones y traten de llegar a un entendimiento de diversas maneras acerca de los códigos especiales de comunicación que tienen. Comparten mutuamente sus experiencias y dan sentido a esta narración de diversas formas, aunque mediadas culturalmente.

También ha quedado claro desde hace mucho tiempo que los pedidos de comida específicos de una cultura y su comprensión causan dificultades particulares en un mundo en proceso de internacionalización, pero también ofrecen oportunidades para la comunicación intercultural. Porque el gusto, en su interconexión con otros sentidos, no es solo un placer relacionado consigo mismo, sino un sentido de búsqueda de seguridad en uno mismo en la simpatía por los demás. Como condición para la posibilidad de una forma de saciedad orientada a la cultura y al gusto. Sin embargo, en el caso de la alimentación, los estudios realizados en el contexto germano hablante que se orientan a los estudios culturales también tienen la tarea de participar en la investigación de la tolerancia, de la mediación entre cultura y cultura. Al mismo tiempo, se ve llamada a hacer transparente la normativa alimentaria cultural, también con la intención de reconocer que no todos los factores del gusto se absorben en el producto y su comercialización. Por último, pero no menos importante, uno de estos factores es el disfrute.

Si la comprensión cultural, la comunicación y la comprensión interculturales deben promoverse más allá de las fronteras culturales y, por lo tanto, deben ser objeto de investigación y enseñanza cada vez más, entonces la actualización de las filosofías en las lenguas extranjeras y la profundización de un conocimiento básico antropológico y transcultural en su totalidad.

Desde hace mucho tiempo se ha descubierto que un conocimiento cultural más profundo también puede considerarse una condición especial para el éxito en la práctica de la actividad económica. La necesidad de las personas en general y de los socios comerciales en particular de intercambiar ideas y confiar hace del fenómeno cultural de la comida un medio de contacto de primer orden.

Las explicaciones anteriores revelan un amplio espectro de oportunidades de enseñanza e investigación sobre el tema cultural de la comida. Se trata de participar en la investigación de los autodiseños culinarios, las formas de vida en las culturas y los discursos que les conciernen desde el punto de vista de los estudios interculturales.

En todas las culturas la comida y los hábitos alimentarios constituyen un medio para la creación de confianza, para el intercambio de conocimientos y el establecimiento conjunto de nuevos hábitos y reglas. Desde épocas anteriores ha sido clara la concepción

de que los hábitos alimentarios y su comprensión por parte de representantes de otras culturas pueden acarrear algunas dificultades dentro de nuestro mundo internacionalizado, sin embargo este marco también ofrecen la oportunidad de traspasar las fronteras culturales hacia una exitosa comunicación.

La comprensión de estos hábitos alimentarios por los diferentes agentes implicados en la comunicación contribuye a fortalecer la sensibilidad intercultural, tan necesaria para que nuestros profesionales respeten y comprendan el comportamiento de los clientes que atienden. Los hábitos alimentarios favorecen directamente al mejoramiento de la sensibilidad intercultural en las profesiones vinculadas a la restauración. El acto de comer puede ejercer en los representantes de diversas culturas efectos culturales, dentro de los cuales se establece una relación de reflejo; una expresión reguladora. Debido a la valoración intrínseca de los contactos individuales y colectivos, que pueden ya estar afianzados, en mayor o menor medida, por la distribución y lectura de guías turísticas, las cuales incluyen valoraciones sobre aspectos como son los hábitos alimentarios y el comportamiento a la mesa.

La cuestión del gusto está sujeta a la memoria cultural de los seres humanos, a su memoria comunicativa y por lo tanto éstos suelen exteriorizar comportamientos etnocéntricos; un hecho que dentro del sector turístico puede ser aprovechado para el tratamiento provechoso de los malentendidos y otras situaciones de conflicto interpersonales, en la búsqueda de vías para una exitosa comunicación entre el cliente y el profesional. La degustación de alimentos y los hábitos alimentarios constituyen en todas las culturas un medio para la creación de confianza entre sus semejantes, para el intercambio de conocimientos y para la institución conjunta de nuevos hábitos y reglas.

Los hábitos alimentarios y comportamientos a la mesa contribuyen al proceso de sensibilización intercultural, pues establecen una norma de acercamiento entre los representantes de diversas culturas, al disminuir las distancias y construyen puentes para la comprensión cultural, constituyen por sus propias características una situación de interrelación y de acción para dar a conocer nuestra cotidianidad y días festivos y brindan un código no verbal a la norma alimenticia y sus hábitos a la mesa, la cual posibilita a la

comunidad de los comensales un medio de comunicación eficaz, que no puede ser sustituido por otro.

El desarrollo de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras despliega un atractivo particular en todos aquellos que enseñamos lenguas. En este sentido, se puede observar un cambio sustancial en los últimos años, en el que se constata cómo algunos materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras han cambiado notablemente, buscando integrar “el diálogo entre culturas”.

Se puede afirmar que en la clase de lengua extranjera entran en contacto no sólo dos lenguas, sino también dos culturas distintas. En el tema de contacto entre culturas en la enseñanza de lenguas, el Marco de Referencia Europeo, se considera uno de los textos clave para la actual concepción de la enseñanza de las lenguas, recoge uno de los conceptos más importantes hoy en día: la Interculturalidad.

El término Interculturalidad se refiere al *“encuentro entre personas que provienen de entornos socio-culturales y socio-lingüísticos distintos, en el cual el individuo, como resultado de sus experiencias, se hace consciente de su propio desarrollo, aprendizaje y cambio. Como resultado de este proceso, el individuo ha adquirido una nueva perspectiva de sí mismo y ha llegado a entender su propia identidad en términos significantes para él”*. (Bateston, 1972).

Común a todos es la búsqueda de propuestas metodológicas, estrategias y materiales de estudio con la finalidad de “llegar a entender” al otro en su cultura, y así también entender un poco más sobre uno mismo. De este modo, se contribuye, en mayor o menor medida, a la interacción entre individuos provenientes de contextos culturales distintos. Sobre esta premisa se considera válido señalar, que en este campo en nuestro contexto no se ha avanzado lo suficiente.

Sobre la base de los antecedentes históricos del tema, la evolución de la enseñanza del idioma alemán con fines profesionales del turismo cubano (AFP) y de la Licenciatura de Turismo no ha estado ajeno a los cambios originados a partir de la década del noventa del siglo pasado, en cuanto a la proyección del aprendizaje de la lengua extranjera en el ámbito intercultural. No obstante, a pesar del desarrollo y el grado de satisfacción alcanzado, esta proyección no logra ser todavía satisfactoria y es insuficiente. Una de las

causas de estas insuficiencias recae en el desconocimiento del arsenal cultural del propio estudiante y en el reconocimiento de los valores de nuestra propia cultura.

Los primeros intentos de enfocar algunos aspectos de la enseñanza de la lengua extranjera en el turismo desde un perfil intercultural sólo consiguieron abordar, escasamente, aspectos de la idiosincrasia de los clientes. A partir de una serie de test aplicados, al finalizar varios entrenamientos de capacitación desde finales de la década del noventa del pasado siglo, se constató la persistencia de incomprensiones en la comunicación no verbal y se evidencian, de forma general, destrezas limitadas por parte de los estudiantes al solucionar situaciones interculturales. Esto se debió a la extensión innecesaria de los cursos, la disposición de mucho contenido ajeno al necesario para la especialidad, el uso reiterativo de los materiales informativos acerca de la cultura alemana provenientes de series pedagógicas, lo que truncaba la motivación de los alumnos para dar a conocer sus experiencias personales y sus vivencias directas.

Se decidió asumir un nuevo sistema de trabajo que incluía algunas estrategias encaminadas al adecuado entrenamiento en habilidades orales y escritas, mediante la aplicación del enfoque modular a partir del año 1999. Este enfoque fue introducido en el Departamento de Idioma Alemán de la (EAEHT) a partir del curso escolar 2000-2001, con la adaptación de la serie francesa a los contenidos del idioma alemán con fines profesionales.

Al respecto la investigadora María Elena Martínez (2008) plantea: ...*“Esta concepción tuvo una intención intercultural, pero su mayor debilidad consistió en que no se disponía, ni se dispone aún, de un banco de datos sistematizado a partir del cual nutrirse para desarrollar este procedimiento en diversos temas. Cada profesor se limitaba a informar sobre sus experiencias personales o a brindar las informaciones obtenidas por otras vías, de manera unidireccional y el papel del estudiante era básicamente el de un receptor pasivo”*.

Luego de un breve período de realización de esta experiencia, se abandonó la confección de materiales que debían formar parte de una serie similar a la francesa, por la introducción del método *Idiomás*, empleado actualmente para la capacitación de los trabajadores del sector del turismo. El mismo, hasta el presente, carece de contenidos

culturales. Una situación similar se presentaba en los programas anteriores de alemán para la Licenciatura de Turismo recepcionados, por las carencias antes mencionadas. De ahí que, por ejemplo, se haya puesto más énfasis en el desarrollo de la competencia lingüística sin conceder a las competencias sociolingüística y pragmática el lugar que realmente merecen.

DISCUSIÓN

A partir de las propias experiencias del autor de este artículo y, basado en la interrupción de la aplicación del enfoque modular y en las carencias aún existentes, crea la serie formativo modular Estrategia Intercultural (2020). Se valió de conversaciones y encuestas realizadas y asumió el reto de elaborar un sistema de ejercicios con el objetivo de cubrir carencias interculturales significativas a la hora de abordar situaciones problemáticas entre ambas culturas, y proponerse fomentar en los estudiantes una sensibilidad intercultural indispensable para poder transmitir normas y valores de la propia cultura.

Resulta pertinente aclarar que, por las características de aplicación de la futura propuesta, tales como la disponibilidad de tiempo para su impartición, el espacio restringido dentro del programa, la agilidad y flexibilidad del contenido. Se fomentará asimismo la sensibilidad intercultural dentro del Módulo de Restauración del “Programa de Alemán II” como segunda lengua de la Licenciatura de Turismo, de la Universidad de La Habana, teniendo como trasfondo a la comunicación intercultural.

La formación y la sensibilidad sobre lo intercultural consiste en mirar a nuestra sociedad cubana, su modo de funcionamiento, la representación que tenemos de ella misma, desencadenada a partir del encuentro con otras culturas. No obstante, queda entonces reflexionar sobre la posibilidad de crear una propuesta de superación intercultural de idioma alemán, para que fuese incluida dentro del programa de asignaturas que conforman el Curso de Formación para Guías de Turismo.

Sobre la base de la experiencia recogida, al aplicar acciones aisladas, se determinó diseñar un Taller Intercultural para Guías de Turismo de Alemán, optando por la posibilidad de estructurar y compactar el contenido más ejercitable del Cuaderno para que forme parte del taller y desde ahí servirnos del tema, denominado: Los hábitos alimentarios y el comportamiento a la mesa como identidad cultural, para posteriormente

aplicarlo dentro del Módulo de Restauración, contenido de especialización aplicado a la asignatura Alemán II como Segunda Lengua Extranjera.

La argumentación del criterio de selección seguido para el tratamiento de la sensibilidad intercultural dentro del Módulo de Restauración se demuestra por los siguientes aspectos, tenidos en cuenta el adiestramiento idiomático del estudiante ante el cliente extranjero y su desempeño con atención directa al público, sus contactos con los clientes tienen un carácter más personalizado y carecen, sin embargo de un entrenamiento en aspectos interculturales más focalizados en temas inherentes a su especialidad, por su dinámica laboral necesita estar entrenado en brindar solución inmediata a situaciones y casos vinculados a diversos aspectos interculturales.

En este sentido, se impulsarán las habilidades que caracterizan al individuo diestro interculturalmente, la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer y mantener contacto con personas de otras culturas y la capacidad de cumplir el papel de mediador o facilitador cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones.

El docente ha de conocer las condiciones necesarias para impartir el tema, es importante su actualización de sus conocimientos y que asuma su papel como mediador intercultural, facilitando el acceso a otras fuentes de información, actualizando y desarrollando en los estudiantes la competencia profesional necesaria para asumir el reto de poner en práctica la propuesta y considerando además la influencia que podría ejercer determinadas situaciones de conflicto en este intercambio.

Normas y hábitos sociales: Influencia en diversas situaciones de conflicto

Desde las últimas décadas del pasado siglo ha sido clara la concepción de que los hábitos alimentarios y su comprensión por parte de representantes de otras culturas dentro de nuestro mundo internacionalizado pueden acarrear algunas dificultades, pero también ofrecen la oportunidad de traspasar las fronteras culturales hacia una exitosa comunicación entre representantes de diferentes culturas.

Existen investigaciones recientes que han centrado su estudio sobre los conflictos, de diversa índole y su relación con la cultura. En este contexto, la cultura puede también incluir el género, la edad, la posición económica, el nivel educacional, etc. De ahí que la cultura contribuye a crear un sistema de significados que debe entenderse como objetivo de conceptualizar al malentendido dentro del acto comunicativo, identificar a la partes actantes en dicho conflicto, determinar y reconocer cómo pudiera resolverse éste de la mejor forma.

Las partes en conflicto pueden ser, tanto las afectadas directamente por los sucesos como las afectadas indirectamente. La cultura nos facilita el prisma a través del cual se percibe la naturaleza del conflicto. Culturas como la nuestra, en la que las personas se ven así mismas como miembros de grupos, de familia, de comunidades, tienden a tomar en cuenta a todos los miembros de su grupo cuándo evalúan la repercusión de un conflicto y su resultado favorable. No ocurre lo mismo en el caso de los representantes de culturas de baja orientación.

Los acercamientos al conflicto y los estilos preferidos de intervención también varían con la cultura. Algunas culturas prefieren el enfrentamiento directo y abierto, como es el caso de los alemanes. En algunos casos de intervención puede no considerarse la mejor estrategia, ya que conflicto puede mejorar con el tiempo sin que le preste atención alguna. Por último, la cultura influirá en la forma en que se inclina la solución como justa y equitativa. Además, la formalidad de la solución estará condicionada por su contexto cultural.

Cuando se trabaja en la solución de conflictos interculturales, la persona interviene de afrontar varios retos. El primero en el establecimiento de la parte en disputa con el objetivo entrar en el conflicto. El mediador debe lograr la confianza y la seguridad de su parte, lo que puede dar origen a largas reuniones para hablar sobre la situación, en las cuales no se menciona el conflicto hasta que ha recurrido varias horas y se haya desarrollado la confianza suficiente en el mediador.

La parte conflicto necesitan creer que el mediador pueda ayudar a influir sobre la otra parte y contribuir al logro del acuerdo. En tercer lugar, el mediador tiene que reconocer la posible situación de otra persona que no tiene una relación directa con la disputa e

invitar o incitar a que participe en la solución. La cuarta consideración para el mediador tiene que ver con el posible desinterés de la partes en una confrontación cara cara.

Puede pedirse al mediador que preste asistencia siguiendo el modelo de conciliación. Se propone que el desarrollo del modelo más motivador de intervención en el conflicto conjuntamente con la partes en disputa. En vez de prescribir un modelo dado a la solución del conflicto para la otra parte. El mediador interviene en la construcción de un nuevo modelo con la participación de ellas a fin de asistirles en la solución. Por último, debe esperar flexibilidad con respecto a la formalidad del acuerdo.

Los estudiantes afrontarán en su quehacer profesional cotidiano diversas situaciones de conflicto, por lo que será propicio que en el entrenamiento se ejemplifiquen diversas situaciones de interacción y desacuerdo entre clientes alemanes y futuros profesionales del turismo que estimulen a los estudiantes a tomar decisiones.

El éxito o fracaso en este tipo de interacción dependerán, en gran medida, de las percepciones de las diferencias que los separan. Las diferencias no se deben enfocar como barreras insuperables. Lo importante es encontrar puntos de contacto que permitan el mejor entendimiento. Lograr estos propósitos implica un largo proceso de fomento de la sensibilidad cultural, que requiere cierta flexibilidad en la manera de pensar y de actuar durante la realización del ejercicio profesional.

RESULTADOS

La singularidad de este trabajo, desde el punto de vista científico y técnico se concreta en su objetivo de describir un andamiaje conceptual para la elaboración de un material docente, conforme a los parámetros pedagógicos, tecnológicos y de diseño necesarios para convertirse en un efectivo medio de enseñanza, en función de la superación de los estudiantes futuros profesionales del turismo y encaminado al desarrollo de su sensibilidad intercultural en su desempeño profesional.

Su actualidad se destaca en la incursión en un área poco desarrollada e investigada en el contexto de la formación profesional en Cuba, en específico, en los cursos de superación de idiomas con fines profesionales enfocados al desarrollo de la sensibilidad intercultural de los futuros profesionales del turismo futuro profesional del turismo. Su contribución a la práctica se constatará en su contribución a ampliar los conocimientos

culturales de estos estudiantes y se podrá aplicar en instituciones cubanas de nivel superior dedicadas a la capacitación en idioma alemán de los futuros profesionales del turismo.

En este contexto cubano se declara la ausencia de antecedentes en la elaboración de una capacitación a distancia que incluya un entrenamiento de idiomas destinado a desarrollar la sensibilidad intercultural. Se parte de la concepción de que las sociedades de donde proceden los posibles socios que entran en contacto con nuestros agentes son tan heterogéneas como la nuestra, por lo que no todas las personas comparten el mismo universo en el seno de una sociedad. Esta consideración es aprovechable al llevar el comportamiento de diferentes individuos de las diversas categorizaciones de clientes a interactuar con nuestros aprendices mediante simulaciones y juegos de roles en el entrenamiento diseñado.

Para evaluar la motivación hemos utilizado la *observación participante* que ha sido clave para valorar la participación, las interacciones en los equipos de trabajo, la ilusión que han puesto en las tareas y el sentido de pertenencia a un grupo colaborativo que ha intentado en todo momento ser el mejor de la clase, lo que ha supuesto que no se produjeran abandonos. Como *Método Complementario* se utilizará la *Consulta a Especialistas o Criterio de Especialistas* para continuar recopilando experiencias y sometiendo la propuesta a su consideración, debido a sus vivencias laborales.

CONCLUSIONES

- Nuestros profesionales deben continuar capacitándose y mejorando sus conocimientos y *acciones para transformar la realidad, a partir de relaciones con los sujetos de otras culturas*. En este trabajo se muestra una vía para modificar las conductas de nuestros profesionales enfocados a mejorar su comunicación intercultural.
- Al valerse los estudiantes de diversos medios lingüísticos que le permitan reaccionar ante malentendidos con sus clientes podrán emitir su criterio sobre el comportamiento, las normas y hábitos sociales a la mesa de algunos profesionales del medio en su trato con turistas extranjeros y abundar desde su perspectiva

como profesional de la restauración en relación con dichos comportamientos y la identidad cultural nuestra y de los países del mercado con que labora.

- Ofrecer a los estudiantes ejemplos de situaciones comunicativas reales de índole profesional vinculadas a su futura esfera laboral les introduce en formas de hablar y entender la vida vinculadas al contexto histórico-geográfico de donde proceden los clientes aquí mencionados, que pueden servir de base de comparación con otras zonas y países, donde se puedan hallar semejanzas y variantes con el contexto del estudiante en formación.
- La investigación serviría de base para el estudio y el manejo en clases de otras situaciones interculturales tipos y tributa al perfil humanista del futuro profesional de la especialidad turística. A largo plazo, contribuiría a elevar el nivel de nuestros estudiantes en su interacción con la cultura alemana, atendiendo a las especificidades de cada situación de enseñanza-aprendizaje vinculada a la profesión de la restauración.
- Los resultados podrían ser aplicados a las diversas lenguas y se convertirían en un punto de referencia a la hora de desarrollar estrategias y materiales didácticos para la enseñanza de la comunicación intercultural en el contexto turístico o con otros fines específicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BATESTON (1972). En: Brown, D. (1980) *Encuentro: Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*; Madrid, España.

BENNET, HAMMER (1986): En: Diviñó, E. Tesis presentada en opción al grado de Master en Lingüística Aplicada (2008). Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, pp. 15-18.

BHAWUK, BRISLIN (1992): En: Aneas, Ma. *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detención de necesidades formativas* (2003) Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias. Universidad de Barcelona, España. pp. 416.

BÖHM, S. (2014) ¿Cómo llevar a cabo un diálogo intercultural con alumnos de una sola cultura? *Revista Reencuentro* 47, UNAM Xochimilco, México.

COSER, L. (2007) *The Functions of social Conflicts*. En: *Mediación de Conflictos interpersonales y de pequeños grupos*, Editorial Centro Félix Varela, La Habana, pp. 26 - 27.

DE LA TORRE, C. (1995). *Conciencia de mismidad: identidad y cultura cubana*, En: *Temas*, número dos, La Habana, 1995, pp. 31-33.

DÍAZ CORRALERO, J. (2003) Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas, 13-14, Marco de Común Europeo de Referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pp. 32-43.

DIVIÑÓ, E. (2008) El desarrollo de la sensibilidad y el enriquecimiento valoral a través de las actividades discursivas orales en el nivel elemental alto del aula intercultural de Español como Lengua Extranjera. Tesis (en opción al grado de Master), Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

HELD, G. (2019) Destinationswerbung: Zur Image-Konstruktion von touristischen Räumen durch multimodale Inszenierung von Identitätsmarkern. *Zeitschrift für Tourismuswissenschaft* 11, Alemania, pp. 149–174.

MARTÍNEZ ROJO, M. (2008) El desarrollo de la Comunicación Intercultural desde una perspectiva formativa. Tesis (en opción al grado de Master), Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

MARTÍNEZ, F. (1997) La estrategia de la enseñanza modular de idiomas: de utopía a realidad, Revista Apuntes 1, EAEHT, Ediciones. Balcón, Diciembre, La Habana, pp. 45-50.

MORALES, A. (2016) *Concepción didáctico-metodológica para el desarrollo de la competencia* intercultural en los guías de turismo de alemán. Tesis (en opción al grado de Doctor en Ciencias Filológicas). Universidad de La Habana.

NEUMAN, B. (2014) Zum Aufbau einer Reiseführerforschung interkultureller Germanistik. Zugleich ein Beitrag zur Themenplanung wissenschaftlicher Weiterbildung. En: *Deutsch als Fremdsprache* 22, Alemania.

PFLEGER, S.; DONÁ, Ch. (2015) ¿Cómo mejorar la competencia intercultural? Evasión de estereotipos y sensibilización hacia diferencias culturales. En: *Actas de las VI. Jornadas internacionales de estudios italianos*, UNAM, México.

PICARD, Ch. (2007) Mediación consistente personales y de pequeños grupos. Publicaciones acuario, Editorial Centro Félix Varela, La Habana.

TORRES, H. (2003) El Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural de los Estudiantes de la Licenciatura en Inglés con Segunda Lengua Extranjera a través del Curso Panorama Histórico-cultural de los EEUU. Tesis (en opción al grado de Doctor en Ciencias Filológicas). Universidad de La Habana.

INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS

MSc. Ana Lidia Martínez Díaz, martinezanalidia04@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-7156-8638>

MSc. Maritza Carbonell Suárez, carbonemaritza@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8339-2780>

Universidad Tecnológica Militar “José Martí”. La Habana.

RESUMEN

El presente trabajo es resultado de un minucioso análisis de documentos y bibliografías que responden a la interdisciplinariedad como ciencia que abarca diferentes aristas, todas ellas nos convocan a pensar en esta vía del conocimiento humano que, aunque no es la única, los educandos pueden obtener a través de ella una cultura general integral, así complementar, la historia con la lengua, la filosofía, entre otras asignaturas dentro del currículo.

Palabras claves: interdisciplinariedad, ciencia, sistema.

INTERDISCIPLINARITY IN TEACHING LEARNING OF SCIENCES

ABSTRACT

The present work is the result of a meticulous analysis of documents and bibliographies that respond to interdisciplinarity as a science that encompasses different edges, all of them summon us to think about this path of human knowledge which although it is not the only one that students can obtain through from it an integral general culture, thus complementing history with language, philosophy among other subjects within the curriculum.

Keywords. Interdisciplinarity, science, system

INTRODUCCIÓN

El mundo en que vivimos, con sus profundas contradicciones y elevados desafíos que vienen a agudizarse en tiempos de pandemia, permite comprender la significación que adquiere en el complejo entramado social el profundo nexo entre la batalla ideológica, política y económica, para preservar la independencia y soberanía del pueblo cubano. Para ello se hace necesario que el ser humano se apropie de una cultura general integral, mediante la interdisciplinariedad.

El desarrollo científico incide sobre el ámbito educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje. En el desarrollo de la ciencia se describen dos procesos que se interrelacionan, y que han posibilitado su avance: uno se dirige a la búsqueda de las determinaciones más esenciales objeto de investigación de las ciencias particulares, atiende la especialización que ha sido requisito para llegar a dominar los infinitos

aspectos de un campo de investigación. A medida que se desarrolló la especialización los conocimientos se dividieron y subdividieron, aumentando el número de disciplinas. El otro proceso surgió posteriormente, pues se hizo necesario establecer la interrelación entre las diferentes disciplinas científicas para lograr una comprensión e interpretación integral de la realidad, con lo cual se estaba iniciando el enfoque interdisciplinario.

Los educadores debemos ponernos al nivel de la época que estamos viviendo y formara las nuevas generaciones para que puedan transformar al mundo en un mundo más justo y solidario, pero para ello debemos darles las herramientas necesarias es ahí donde la interdisciplinariedad juega un papel fundamental ya que esta rama de la ciencia persigue contribuir no solo a la cultura general integral sino también a la formación de una concepción científica del mundo en los alumnos, desarrollar en ellos un pensamiento humanista, y creador, que les permita adaptarse a los cambios del contexto, abordar problemas de interés social y darles solución para ello asumir actitudes críticas y autocriticas ante las políticas sociales, científicas y tecnológicas que los afecte.

DESARROLLO

La interdisciplinariedad surge a finales del SXIX como cuestión gnoseológica a partir del desarrollo de procesos productivos que se dieron fundamentalmente en países desarrollados donde se hizo imprescindible la especialización y se comenzaron a dividir las ciencias en varias ramas.

Según M. Morgan, el término interdisciplinariedad surge por primera vez en 1917 y le atribuye la investigación al sociólogo Louis Wirt.

Años más tardes apareció el concepto de disciplina, que según Guy Palmade, “es un conjunto de conocimientos que tiene sus características propias en el terreno de la enseñanza, de la formación, de los mecanismos, métodos y materias.”²

Veamos el criterio de varios autores acerca de las diferentes disciplinas que intervienen en la interdisciplinariedad.

Formación humanista e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial de la profesora Lissette Mendoza, aborda disímiles apreciaciones e interpretaciones sobre el término humanismo, situado en un contexto histórico y visto como proceso.

Define conceptos teóricos como hombre, humanismo, humanidades, formación humanista y humanística, que constituyen ejes esenciales en su trabajo. Se destaca el carácter integral de su concepción y cómo ella exige un enfoque cultural e interdisciplinario, cuya riqueza consiste en la diversidad.

La interdisciplinariedad, resultado del desarrollo histórico de la ciencia, de la profesora Diana Salazar Fernández revela el desarrollo de las ciencias y su articulación didáctica en la enseñanza. Demuestra la importancia de la interdisciplinariedad, cómo el trabajo científico requiere dar respuesta a sistemas complejos que se recombinan y la importancia de la cooperación entre las personas. Se hace un análisis histórico de la interdisciplinariedad y sus diversas aplicaciones. Muestra algunos ejemplos de clases y clasificaciones sobre el tema que se estudia y aporta un rasgo distintivo en la ciencia moderna con su visión totalizadora.

Interdisciplinariedad y didáctica de las Humanidades, de la profesora Rosario Mañalich Suárez, comprende una valoración actual del problema a partir de diversos criterios y clasificaciones, lo vincula con la creatividad y propone algunos nodos cognitivos y axiológicos que logran un mayor nivel de generalización en el momento de precisar objetivos y contenidos enfocados hacia el aprendizaje de las Humanidades. Valora criterios sobre los modelos actuales de formación docente y ejemplifica vías en las que pueden concretarse dichos modelos.

Son muchas las definiciones sobre interdisciplinariedad. Rosario Mañalich 1998. Representa la interacción entre dos o más disciplinas, y como resultado las mismas enriquecen sus marcos conceptuales, sus procedimientos sus metodologías de enseñanza y de investigación.

La didáctica de las humanidades y dentro de ella la interdisciplinariedad desarrolla un proceso de integración creativo con facetas o aspectos de la realidad que no se pueden captar o comprender recurriendo solo a conceptos o categorías provenientes de una sola ciencia.

Sino que se enfocan como un fenómeno que se da y manifiesta fuera de la personalidad como algo intrínseco de los objetos, entre disciplinas. Es un hecho que se corresponde con el desarrollo del hombre con relación a la visión del mundo que lo rodea, y es un

llamado constante de aquellos pensadores que han tenido el privilegio, como seres humanos, de ascender en los peldaños del conocimiento y avizorar la interrelación entre los fenómenos y los hechos. Los criterios de nuestro Héroe Nacional, revela un enfoque dialéctico metodológico en el estudio de la interdisciplinariedad; es adecuado señalar que en cada arista que se estudia esta personalidad histórica, además de la concepción, el Maestro, ofrece una metodología, es decir una forma de aprehender el mundo que nos rodea, desde diferentes aristas.

Potenciar la interdisciplinariedad, se sustenta en un enfoque pedagógico integrador a partir de la claridad de la función educativa, donde se integran lo instructivo y lo educativo, este enfoque es heredado de los fundadores de la educación cubana, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, los que abogan por el desarrollo del conocimiento a través del estudio de las ciencias, unido a la formación de sentimientos y valores éticos. Desde finales del SXIX, Martí hace referencia a la ciencia como un conjunto de conocimientos humanos aplicables a un orden de objetos, íntima y particularmente relacionados entre sí ... “La inteligencia humana tiene como leyes la investigación y el análisis”. “Lo que hace crecer al mundo no es el descubrir cómo está hecho, sino el esfuerzo de cada uno para descubrirlo...El que saca de sí lo que otro sacó de sí antes que él, es tan original como el otro”.

La base epistemológica que permite precisar la necesidad de una didáctica interdisciplinaria es su propio objeto, su universo que a decir de Martí es único y diverso, en la relación de su saber con la realidad educativa, está contenida en la interdisciplinariedad, que se presenta en primera instancia con la concatenación de todos los fenómenos y la unidad y complejidad de su objeto, que condiciona la necesidad de interrelaciones y cooperación entre las disciplinas que forman el currículo, relaciones que modifican cada disciplina y la forma en que penetran la realidad para una construcción teórica más integral y una formación más integral del sujeto del conocimiento.

Este autor se adhiere más a la interpretación de la interdisciplinariedad desde la concepción de atributo de la personalidad, como forma de pensar y de proceder de los sujetos, desde una posición de cooperación y participación colectiva, ante el análisis de los fenómenos que le rodean y en particular, en la resolución de problemas; que es

directamente proporcional a la cultura que posee el sujeto y al saber alcanzado por la humanidad.

Desde el ángulo de las corrientes filosóficas contemporáneas, especialmente las humanistas, se hace evidente que este dota a nuestra pedagogía de un método que coadyuva a un marco de investigación y análisis común para la dirección del proceso docente educativo.

Enrique José Varona, a finales del siglo XIX, expresaba. “Cada alumno debe trazarse su cuadro propio del contenido entero de la ciencia, debe... familiarizarse con todos los hechos que la ciencia estudia, y aprender cómo se construye el andamiaje de principios que de lo particular lo elevan a las leyes generales en que se engloba cada materia de estudio”

La historia de la interdisciplinariedad está relacionada con el esfuerzo del hombre para integrar situaciones y aspectos que su propia práctica científica y social separan.

La ciencia en su desarrollo describe dos procesos que se interrelacionan, uno se dirige a la búsqueda de las determinaciones más esenciales objeto de investigación de las ciencias particulares. La especialización ha sido requisito para llegar a dominar los infinitos aspectos de un campo de investigación.

A medida que se desarrolla la especialización como un proceso histórico del desarrollo científico los conocimientos se dividen y subdividen, aumentando el número de disciplinas y apareciendo nuevos ordenamientos de los conocimientos científicos.

Hay diferentes clasificaciones de las relaciones interdisciplinarias, según los diferentes autores. entre las que se destacan:

1. Interdisciplinariedad lineal. Cuando una ley de una disciplina se aplica a otra.
2. Interdisciplinariedad estructural. Interrelación entre dos o más disciplinas que son fuentes de leyes nuevas como la bioquímica.
3. Interdisciplinariedad restringida. En función de un objeto concreto
4. Es necesario comprender que la interdisciplinariedad no reduce unas disciplinas a otras, sino que las relaciona para enriquecer sus aportes; requiriendo respeto

recíproco, tolerancia y cooperación.

Lo que sí es previsible es que la interdisciplinariedad si bien enriquece las disciplinas existentes, por otro lado, tiende a modificar la ciencia en tanto que actividad, institución y expresión cultural, lo que traerá para los próximos años futuras disciplinas, como lo son hoy la historia, las lenguas, filosofía, entre otras.

Por tanto, las relaciones interdisciplinarias son una condición didáctica que permiten cumplir el principio de la sistematicidad de la enseñanza y asegurar el reflejo consecuente de las relaciones objetivas vigentes en la naturaleza, en la sociedad y en el pensamiento, mediante el contenido de las diferentes disciplinas que integran el plan de estudio. Las relaciones interdisciplinarias entonces, cumplirán la función de lograr la relación mutua de sistema de hechos si tenemos en cuenta el significado de la palabrasistema.

La definición fundamental se reconoce por Von Betalanffy (1962) en Compendio de Pedagogía (2002) como: “un conjunto de elementos en interacción”.

Según Delci Calzada Lahera: “un sistema es una totalidad, una configuración de elementos que se integran recíprocamente a lo largo del tiempo y del espacio, para lograr un propósito común, una meta, un resultado. El sistema como un todo tiene propiedades superiores a cada una de sus partes por separado”.

Además, permite garantizar un sistema general de conocimientos, y habilidades tanto de carácter intelectual como prácticos, así como un sistema de valores, convicciones, y relaciones hacia el mundo real y objetivo en el que les corresponde vivir y, en última instancia, como aspecto esencial, desarrollar en los educandos una cultura general integral que les permita prepararse plenamente para la vida social.

A nivel didáctico, la interdisciplinariedad debe revelarse en el sistema de sus componentes internos, el problema, como situación inherente al objeto y que induce a la necesidad de darle solución, el objeto, es la parte de la realidad portadora del problema, el objetivo, como aspiraciones a lograr el contenido, como los conocimientos, habilidades, que induce a la necesidad de darle solución.

Cuando se piensa en la integración como una fusión de contenidos, métodos, leyes, de diferentes disciplinas, estamos pensando en una etapa importante de la interdisciplinariedad.

Mediante un sistema de actividades los educandos deben profundizar en los procesos de análisis síntesis, comparación, abstracción y generalización que posibiliten la formación de conceptos el desarrollo de procesos lógicos del pensamiento y la creatividad.

L.S. Vygotski planteaba que "...el desarrollo psicológico humano es esencialmente histórico-cultural, único e irrepetible para cada sujeto y producto de las vivencias personales que les produce el contexto social y cultural en que viven, mediado por sus contenidos psicológicos ya formados.

También revela la relación entre enseñanza y desarrollo, donde la primera conduce y propicia la segunda. Esta relación, según G, Arias. (2005), Vygotski la operacionaliza con el análisis de la zona de desarrollo próximo, como la verdadera e integral. explicación del desarrollo psicológico humano y que reúne en una concepción integral, lo sociogénico, con lo psicogénico; su comprensión y explicación requiere tener en cuenta la teoría y la explicación de las leyes del desarrollo psíquico..."

J. Piaget (1978) cuando habla de interdisciplinariedad expresa... "Se realizan interacciones reales entre las disciplinas, es decir, una verdadera reciprocidad de intercambio. Para Piaget la finalidad de la investigación interdisciplinaria es la de procurar una recomposición o reorganización de los ámbitos del saber, por medio de intercambios o re combinaciones constructivas.

El trabajo que dispone la interdisciplinariedad es un trabajo colectivo de ayuda mutua donde el educando interactúa con sus compañeros, y entre todos se unen mutuamente teniendo en cuenta que cada individuo es único e irrepetible y que uno puede destacarse más que otro en determinada asignatura, es decir que un educando se desarrolla más en la historia, mientras otros en la filosofía, lenguas, entre otras ramas de la ciencia, formando un trabajo en colectivo para así lograr un sistema para aprehender de forma interdisciplinaria, promoviendo vínculos de amor solidaridad y respeto de unos hacia los otros.

Las investigaciones consultadas exponen que la interdisciplinariedad ofrece innegables ventajas al proceso de enseñanza aprendizaje:

- Flexibiliza las fronteras entre las disciplinas y contribuye a debilitar los compartimentos y estancos en los conocimientos de los educandos, mostrando la complejidad de los fenómenos de la naturaleza y la sociedad, tal como se presentan en la realidad.
- Incrementa la motivación de los estudiantes al poder aplicar conocimientos recibidos de diferentes asignaturas.
- Ahorra tiempo y se evitan repeticiones innecesarias.
- Permite desarrollar las habilidades y valores al aplicarlos simultáneamente en las diferentes disciplinas que se imparten.
- Brinda la posibilidad de incrementar el fondo bibliográfico y los medios de enseñanza, así como perfeccionar los métodos de enseñanza y las formas organizativas de la docencia.
- Propicia el trabajo metodológico a nivel de colectivo de año.
- Incrementa la preparación de los profesionales al adecuar su trabajo individual al trabajo cooperado.
- Estimula la creatividad de profesores y alumnos al enfrentarse a nuevas vías para impartir y apropiarse de los contenidos.
- Posibilita la valoración de nuevos problemas que un análisis de corte disciplinar no permite.

Pero es necesario señalar que existen obstáculos que limitan el trabajo interdisciplinario:

- La formación de los docentes es disciplinar, por lo que deben romper un paradigma formativo al enfrentarse a una nueva forma de estructuración de su actividad e interactuar con otros saberes en los cuales no son especialistas. Por esa formación disciplinar consideran su disciplina la más importante dentro del plan de estudio.

- Los currículos de formación de los profesionales tienen un corte eminentemente disciplinar.
- La falta de experiencia en el trabajo interdisciplinar.

Estudios actuales refuerzan la idea del auge que van teniendo los abordajes interdisciplinarios en el proceso de enseñanza aprendizaje y, a pesar de que existen dificultades en su puesta en práctica, se van obteniendo resultados que favorecen la formación profesional.

CONCLUSIONES

El desarrollo de investigaciones interdisciplinarias constituye uno de los rasgos distintivos de la ciencia moderna, que toma como punto de partida las propias características del trabajo científico como trabajo especializado, así como el desarrollo histórico de la ciencia que describe como tendencia la interrelación entre las disciplinas en busca de soluciones a los complejos problemas de la realidad.

La visión totalizadora de la ciencia responde a la objetividad y concatenación universal de los objetos, fenómenos y procesos que se investigan, lo que no contradice con la búsqueda de la esencialidad, de formas más particulares del saber, sino que se complementan describiendo la dialéctica entre el desarrollo de las disciplinas particulares y la interdisciplinariedad con fines más totalizadores y generalizadores de esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Pérez, Marta (2004). Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Pueblo Y Educación. La Habana.

Martí, José (1975) Obras Completas, T6. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

Entralgo, Elias (1992) Compilador. Trabajos sobre educación y enseñanza. Editorial Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Calzado Lahera, Delci. (1998). Tesis de Maestría. El taller: una alternativa como forma de organización en la preparación inicial del profesor. ISPEJV. La Habana Página 34.

Vygotski. L.S. (2005). Pensamiento y Lenguaje. ICCP –MINED. Página X.

Mañalich Suárez Rosario (1998) Interdisciplinariedad y didáctica en Revista Educación no. 94 Mayo- Agosto

UN EJEMPLO QUE HA ESTREMECIDO AL MUNDO

Lic. Leslie Caridad Rodríguez Rodríguez, lesliacr@infomed.sld.cu, <https://orcid.org/0000-0001-5433-4370>

Lic. Lisbet González Caraballo, Profesora Asistente, lisbetgc@fp.sld.cu, <http://orcid.org/0000-0001-5067-4175>

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

La presente investigación expresa la actitud del pueblo cubano ante la pandemia COVID 19 que azota al mundo. Mediante ejemplos, se manifiesta la educación nacional recibida que permite el accionar consciente, decidido y solidario. Esto ha estremecido al mundo y se han producido importantes transformaciones sociales. De esta forma se propone el siguiente Objetivo: "Demostrar mediante ejemplos la actuación del pueblo cubano en la lucha contra la COVID 19 que producto del Sistema Nacional de Educación de Cuba, transforma al individuo en sus valores sociales y permite el cambio cualitativo mundial. Métodos empleados: Se ha seleccionado el método científico y rector el Materialista Dialéctico e Histórico, así como otros de carácter teórico: Analítico –Sintético , el Histórico-Lógico y el de carácter empírico, la Observación participante.

Palabras clave. Pueblo cubano- ejemplos- Sistema Nacional de Educación –cambio cualitativo -mundial

AN EXAMPLE THAT TO MAKE TREMBLE TO THE WORLD

ABSTRACT

The present investigation expressed the attitude of Cuban people before the pandemic COVID 19 that to flagellate to the world. By means of examples manifest of the Cuban National Education System received to permit to manage of sound mind for you decision and solidary. This to make tremble the world and to produce important social transformations. OBJECTIVE: To demonstrate by means of examples the altitude of Cuban people before the COVID 19 product of National Education System that to individual transform in socials meaning that to permit the qualitative change in the world.

Keywords:

Cubans people- example-National Education System -qualitative chance—world

INTRODUCCIÓN

El Gobierno de la República de Cuba , basado en el cumplimiento de los acuerdos tomados por nuestro pueblo en la Carta Magna , proclama y defiende los ideales de Martí sobre: "la dignidad plena del hombre" y la necesidad de "ser cultos , para ser libres " (Martí´ ,José) (1) y los de Fidel plasmados en su concepto de "Revolución " ... "es luchar por nuestros sueños de justicia para Cuba y para el mundo , que es la base de nuestro patriotismo, nuestro socialismo y nuestro internacionalismo" (Castro, Ruz, Fidel.) (2)

Merecen destacarse algunas de esas ideas de justicia convertidas en realidad por sus manos y manos del pueblo , que son tangibles e imperecederas.

-Entre ellas: la educación y la salud gratuitas, sin distinciones , para todos , como dijera Martí: "educar es una obra de infinito amor"... "un pueblo culto , será siempre fuerte y libre" (Martí, José) (3)

-Salvar la vida de otros a riesgo de perder la propia, construir un sistema de salud con cobertura universal, gratuita, eliminar enfermedades que todavía hoy son causa de muerte de miles de personas en el mundo, bajar la tasa de mortalidad materno-infantil, desarrollar campañas de vacunación.

-Llevar la colaboración médica internacional a casi todos los confines de la Tierra.

-Abrirles las puertas a los estudiantes de otros países para que se formen como profesionales de la Salud en Cuba

- Ponderar los avances de la Ciencia y la Técnica como bases insoslayables del desarrollo.

- Combatir la discriminación en todas sus manifestaciones y empoderar a la mujer.

Todo ello reafirma el carácter socialista de nuestro sistema político, económico y social, así como el papel rector del Partido.

DESARROLLO

EPÍGRAFES.

1-La educación como derecho del pueblo en constante desarrollo.

- El cambio cualitativo del Proceso Docente- educativo con la integración docente-metodológica y el uso de las TIC

2-Ejemplos de actuación del pueblo cubano en la lucha contra la COVID 19

- Las brigadas médicas internacionalistas

Pesquisaje activo de estudiantes y profesores

- Vacunación. Candidatos vacunales cubanos

3-Muestras de cambios sociales a favor de la Revolución cubana

1-La educación como derecho del pueblo. El Sistema Nacional de Educación cubano: cambios cualitativos del Proceso Docente-Educativo

“Todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después en pago, contribuir a la educación de los demás ” (Martí, José) (4)

Este pensamiento de José Martí (“Héroe Nacional de Cuba”) indica el valor que posee la educación para un pueblo, es decir ,que el hombre educado adquiere conocimientos, destrezas, valores que lo conducen a un nuevo estadio social .A través de la comunicación los socializa y trasmite, elevando así su cualidad humana.

El Sistema Nacional de Educación de Cuba, basado en este criterio, aplica los métodos científicos más avanzados. De esta forma, el Proceso Docente-Educativo se convierte en: “el área de adquisición de los conocimientos integrales, donde los estudiantes, guiados por los profesores o mediadores, investigan, practican, comprueban, conceptualizan y aplican lo aprendido.

La integración de conocimientos en todos los niveles de enseñanza, constituye la base metodológica que permite la ampliación y profundización de los conocimientos, que al no permanecer bifurcados, se conceptualizan de manera estable con su transpolación a la práctica, como criterio verdadero.

La integración de conocimientos es un aspecto primordial en la consecución del cambio del PDE del idioma español para no hispanohablantes. Ha transitado por diversas etapas y tendencias, de cuyas experiencias se obtienen los fundamentos del “salto ”que conduce al cambio cualitativo y superior.

Es en el pasado siglo (1970) cuando la integración de los contenidos, se convierte en una tendencia establecida. Emerge como necesidad de la propia ciencia de transformar el concepto de aislamiento científico y su posición unitaria, como ayuda a la sociedad contemporánea .De este modo , con la intervención de la UNESCO, en la Reunión Consultiva sobre la Enseñanza Integrada de las Ciencias, (Montevideo 29 de noviembre al 1 de diciembre de1972) , se ratificó que esta modalidad: “contribuye a la educación

general pone el acento sobre la unidad fundamental de la ciencia y ayuda a encontrar su lugar en la sociedad contemporánea .Evita las repeticiones y permite la introducción de disciplinas intermedias” (5) (UNESCO 1972).

Esto se materializa en la educación de las ciencias cubanas, donde los contenidos integrados, permiten desarrollar un proceso de perfeccionamiento de acuerdo con los requerimientos actuales. Existen experiencias suficientes de planes y programas de estudio coordinados con los avances científico-técnicos. En este sentido han sido estudiados los conceptos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para su aplicación.

En estudios de los documentos formativos del MINES se observa lo siguiente:

- La Resolución N.º 210/2007, se aborda el tema de la integración, en sus acepciones relacionadas con los (profesores y estudiantes) , con los componentes : (académico, investigativo y laboral), con las formas de docencia: (conferencias, clases prácticas, laboratorios, talleres y con los contenidos de las materias de estudio) . En relación con los contenidos se expresa en el Capítulo II Artículo 36, que los colectivos de disciplinas deben lograr; “enfoques coherentes en la integración y sistematización de contenidos de diferentes disciplinas o a partir de otras necesidades que surjan en el proceso de formación (Res, Min 210/2007 MINES Capítulo II Artículo 36) (6)

La Pedagogía científica y la educación avanzada, exigen el uso de las ciencias integradas al proceso, concretado en las TIC (Técnicas de la Información Científica) aplicadas en: los laboratorios especializados de idiomas, laboratorios clínicos , biomoleculares y de experimentación

El uso de las TIC en las clases La influencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la educación superior señalan la importancia y los cambios que se han producido en la enseñanza universitaria. Constituye un elemento imprescindible en las clases de ELE. El uso de las TIC en el proceso formativo ha cambiado el papel pasivo del estudiante y la convierte en activo en su proceso de formación. El PDE caracterizado por el uso de las TIC constituye la máxima expresión de las Ciencias Pedagógicas modernas. Las nuevas Técnicas de la Información Científica, han

constituido una revolución en todos los campos del saber humano y es ineludible su uso al estar en concordancia con los nuevos tiempos. Su influencia en la educación superior señala la importancia de los cambios que se han producido en la enseñanza universitaria. Constituye un elemento imprescindible en las clases de ELE para el logro de la competencia cognitiva comunicativa y sociocultural, lo que permitirá una mejor comprensión y la interiorización de la necesidad de los cambios económicos, políticos y sociales del mundo actual.

Características del proceso docente-educativo mediado por las TIC

Las modalidades de formación apoyadas por las TIC llevan a nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que acentúan la participación activa del estudiante, la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles la preparación de los jóvenes para asumir los distintos niveles y responsabilidades en un mundo de constantes cambios. Se distinguen tres modelos “ la educación presencial con apoyo de las TIC, la educación semipresencial o mixta y la educación a distancia. En este último se encuentran las aulas virtuales, las redes informáticas y medios de comunicación y los cursos en red deviene en técnica con base científica; la comunicación masiva y el uso de procedimientos industriales en cuanto a la producción por demandas a gran cantidad de estudiantes ” López, S (2002) (7). El impacto de las TIC en la educación se aprecia en una nueva forma de concebir el PDE, dado a que el correo electrónico, la web, los hipertextos, los CD-ROM, que irrumpen en la sociedad, comienzan a ser incorporados en los programas educativos presenciales y a distancia. Otro investigador: Cuba, Alfonso (2002) ha centrado el objeto de la educación a distancia en el contexto nacional e internacional, desde la plataforma tecnológica que permite desarrollar los diferentes modelos educativos virtuales. Cuba, A.1998 (8)

Las TIC en la educación deben contribuir a la calidad del PDE como expone la UNESCO “ para que la educación pueda explotar al máximo los beneficios de las TIC en el proceso de aprendizaje, es esencial que tanto los futuros docentes como los docentes en actividad, sepan utilizar estas herramientas tecnológicas” Otra característica que es importante destacar es la transformación del aula en un espacio abierto. Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) son caracterizados por la UNESCO en su

informe del Congreso Mundial de Educación Superior donde se expresa: “ los EVEA constituyen una forma totalmente nueva de tecnología educativa que ofrecen una serie de oportunidades a la enseñanza de todas las naciones. Es un programa informático interactivo, de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a las nuevas tecnologías (1998, s. p.) en la utilización de herramientas tecnológicas que propician una interacción intensa entre los estudiantes y un mayor conocimiento del mundo en el que vive, para poder comparar, discernir u establecer conclusiones” (9) (UNESCO 2016)

El Centro de Estudios para el Desarrollo de la Educación Superior (CEPES) cuenta con un grupo de trabajo científico de Tecnología e Innovación Educativa, el cual se dedica al desarrollo de investigaciones que tomen como referentes la utilización de las TIC asociadas al campo de la educación superior.

En la etapa actual de lucha contra la epidemia mundial producida por la COVID 19, ha constituido el principal escenario para mostrar la validez de este tipo de enseñanza, en la que se han integrado los dirigentes de todos los niveles, los profesores de los distintos tipos de asignaturas, los estudiantes, aplicando en la práctica los contenidos adquiridos que reafirman su nivel comunicativo y científico.

Las ideas de Fidel sobre el uso de las Tecnologías de la Información y las telecomunicaciones se ven realizadas en cosas como estas: La inauguración del Palacio Central de Computación de La Habana en el 2006 , los Joven Club de Computación y Electrónica (1987) situados en comunidades urbanas, rurales y de regiones montañosas, “...Joven Club de fábrica, de instituciones y Joven Club popular , porque estos son los que están allí, al lado de los vecinos, ,el médico de la familia y la computadora de la familia”(Castro F.) (10) Son como expresara el Presidente cubano, en el acto del aniversario 27 del Palacio de Computación y Electrónica , parte fundamental del proceso de informatización de la sociedad .(Díaz-Canel M., 2011) (11)

La creación de INFOMED (1987) constituyó algo de gran trascendencia, para dar respuesta a la necesidad de intercambio de información entre profesionales, académicos, investigadores, estudiantes y directivos del Sistema Nacional de Salud cubano. Se proyecta como una organización líder en el campo de la información en ciencias de la

Salud sustentada en una dinámica y eficiente red de conocimientos de alto valor profesional.

Y expresa el Comandante en la inauguración del Curso escolar 1989-1990 “¿Qué nos queda por delante ? Nos queda la calidad. ¿Qué es la calidad? Calidad es introducir en la enseñanza de la computación en toda la enseñanza universitaria, en todos los preuniversitarios del país, en todas las escuelas de maestros, en las escuelas secundarias ,en las primarias y su inclusión en las edades preescolares ,en nuestro país , constituye una experiencia novedosa por el carácter masivo que alcanza y los principios y concepciones científicas y pedagógicas que la fundamentan .Eso es calidad .(Castro, Ruz, F. Curso Escolar 1989-1990) (12)

El 23 de septiembre de 2002 se inaugura la UCI (Universidad de Ciencias Informáticas.) Fidel expresó: “Nuestra aspiración de contar con centros de excelencia en la educación superior dio lugar al surgimiento de esta universidad, primera en este tipo surgida en la “Batalla de Ideas ” (Castro, Ruz F. 2002) (13) Esta institución docente es líder en la migración del país a tecnologías de software libre y código abierto. Cuenta con NOVA, distribución cubana de GNU/ Linux que promueve los valores de soberanía e independencia.

En esta etapa de aislamiento social, necesaria por la pandemia de alta contaminación, la educación e información al pueblo cubano, así como la formación educativa de los estudiantes en todos los niveles, se ha producido gracias a la aplicación continua de las nuevas tecnologías a través de los medios de difusión masiva, ya creados en nuestro país y puestos ahora a disposición de todo nuestro pueblo.

2-Ejemplos de **actuación del pueblo cubano en la lucha contra la COVID 19**

A través de todos estos años son muchas las situaciones en las que el pueblo cubano ha demostrado la adquisición de conocimientos y valores humanos producto del ejemplo y la voluntad creadora de nuestros líderes revolucionarios. Es inminente mantener siempre presentes la visión y el pensamiento político de nuestro líder histórico de la Revolución, Fidel Castro Ruz, en todos los aspectos de nuestra sociedad socialista, de los cuales se hará referencia a los más acuciantes en el presente trabajo.

- Las brigadas médicas internacionalistas, han constituido durante años la más grande muestra de solidaridad humana de Cuba con el mundo, en situaciones de desastre, epidemias, incrementadas por el bajo nivel de vida de esos pueblos, ha acudido al llamado, nuestro personal de salud a cambio de ofrecer no solo sus conocimientos médicos, sino sus propias vidas. Esto, solo se obtiene, a través de la conciencia de un pueblo , educado en los principios humanistas que nos presiden.(14)
- El pesquisaje activo de estudiantes y profesores, ha sido la mayor demostración de integración del estudiantado de la salud cubano, que guiado por sus profesores y el personal dirigente de este organismo, desde el nivel superior hasta la base, se incorporaron a este arduo trabajo, con el fin de evitar y precaver el contagio de tan terrible enfermedad.
- La vacunación: Candidatos vacunales.

La Ciencia cubana, ha dado muestras de sabiduría y valor, en el enfrentamiento a la COVID 19. Solo un personal científico educado en los principios de una revolución socialista como la nuestra, cuyo único objetivo es la atención a la población en todos sus aspectos, sin escatimar esfuerzos, ni aspirar a méritos personales, o cambios económicos, hace posibles los logros de la vacunación masiva y gratuita lograda en nuestro país.

Mediante la aplicación de todos los elementos científicos suficientes y necesarios se han logrado todos los candidatos vacunales entre ellos: Soberana y Abdala, que hicieron posible la inmunización del pueblo, lo cual convierte a Cuba en el primer país de América Latina que realiza esta acción por sus propios medios. así como la ayuda a otros países que la han solicitado. (15)

3- Muestras de cambios sociales a favor de la Revolución cubana

Ejemplos de la obra de la Revolución cubana que han propiciado cambios sociales a nivel mundial

-Cuba ofrece médicos dispuestos a luchar contra la muerte) Discurso del Comandante en Jefe sobre la Salud y la educación "Creación del Contingente Internacionalista "Henry

Reeve " para casos de epidemias y desastres. El agradecimiento de los países a la Revolución cubana es imperecedero Discurso de Fidel en el acto de graduación de estudiantes de Medicina" , en la Ciudad Deportiva , el 19 de septiembre del 2005 (16)

Ejemplos de cambios sociales producidos por la actuación solidaria de Cuba

- Pichardo, Pérez, Milagros. ´ Victoria de Cuba en las Naciones Unidas ´ Periódico Granma 24-6-21 La Habana. 2021 (17)
- Recepción de cartas credenciales de diez nuevos embajadores por el presidente de Cuba: Díaz -Canel Bermúdez. La Habana,2021 (18)
- ´ VII Encuentro Continental Africano de Solidaridad con Cuba´ 8-10-2021 (19)
- Recepción de ocho nuevos embajadores, por el presidente de la República de Cuba. (20)
- Peláez, Orfilio, [Cuba comenzó la escalada productiva industrial de sus candidatos vacunales Granma 2-11-2021 La Habana (21)
- Informe Central al VIII Congreso del Partido Comunista de Cuba Solidaridad con Cuba Envío de materiales clínicos y alimentos desde distintos países del orbe. a Cuba (22)
- La Solidaridad de México con Cuba: "Ha despertado en nuestro pueblo el sentimiento más profundo " (23)

CONCLUSIONES

La pandemia: COVID 19 , que ha flagelado al mundo, ha permitido demostrar con ejemplos la calidad del Sistema Nacional de Educación de Cuba , el cual transforma al individuo en sus valores sociales, los cuales trascienden a la adquisición del cambio cualitativo mundial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martí, Pérez. Diccionario del Pensamiento Martiano

Castro Ruz, F. Concepto de: ´ Revolución´

Martí, Pérez J. Diccionario del Pensamiento Martiano

UNESCO-Reunión Consultiva Sobre la Enseñanza Integrada de las Ciencias
(Montevideo, 29 de noviembre al 1 de diciembre de 1972)

Res.Min.210/2007 MINES Capítulo II Artículo 36

López S. (2002) en: Visión Pedagógica de la Formación Universitaria Actual Editorial UH.
La Habana. Cuba.2018

Cuba, Alfonso (1998), en Visión Pedagógica de la Formación Universitaria Actual
Editorial UH .La Habana. Cuba .2018

UNESCO sobre el uso de las TIC en Visión Pedagógica de la Formación Universitaria
Actual. La Habana 2018

Castro, Ruz, F. Discurso de inauguración del Palacio Central de Computación de La
Habana. 2006

Díaz-Canel, Bermúdez, M Discurso Aniversario XXVII DEL Palacio de Computación y
Electrónica. La Habana 2006

Orfilio Peláez --: Cuba comenzó escalado productivo industrial de sus candidatos
vacunales. Granma 2-11-de 2021 La Habana 2021

Castro, Ruz, F. -Discurso pronunciado en el acto de constitución del Contingente
Internacionalista Henry Reeve el 19 de septiembre de 2005

Periódico Granma 24-6-2021 La Habana 2021

Pichardo Pérez, Milagros- Victoria de Cuba en las Naciones Unidas, Granma

Barbosa León, Nuria -VII Encuentro Continental Africano de Solidaridad con Cuba
Periódico Granma 8-10-2021 La Habana 2021

Recepción de ocho nuevos embajadores por el presidente de la República de Cuba
Granma viernes 12-12-2021 La Habana 2021

Peláez, Orfilio, [Cuba comenzó la escalada productiva industrial de sus candidatos
vacunales Granma 2-11-2021 La Habana

Castro, Ruz, R. Informe Central al VIII Congreso del PCC La Habana 2021

Solidaridad de México con la República de Cuba. Discurso pronunciado por el presidente
de Cuba y Primer Secretario del PCC en el Desfile Cívico Militar

LA ORIENTACIÓN PRAGMÁTICA, SEMÁNTICA Y SINTÁCTICA EN LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO

M. Sc. Yurvis Reyes Echavarría, yreyese@udg.co.cu.

Universidad de Granma

RESUMEN

La enseñanza de la lengua materna es imprescindible en la formación de un profesional competente, específicamente en la formación de profesores de Español- Literatura. En el presente artículo se ofrecen elementos actualizados relacionados con el proceso intelectual diseñado para acercarse a la comprensión de textos de interés. Se sustenta en la activación de los significados del texto y en la incursión por los niveles de comprensión lectora, teniendo como plataforma científica las dimensiones pragmática, sintáctica y semántica del texto. A partir del potencial comprensivo del lector, se sugieren atractivas maneras para adentrarse en el análisis de textos literarios, fundamentalmente. El presente trabajo aborda una problemática actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, relacionada con las insuficiencias en el tratamiento didáctico del texto periodístico, que limitan la comprensión de sus significados en los estudiantes del 1er año de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia de la Universidad de Granma. En consecuencia con lo planteado, se proponen actividades docentes para el tratamiento didáctico del texto periodístico, de manera que se favorezca la comprensión de sus significados. Este tema constituye una prioridad en la formación de este especialista, dada la necesidad de prepararlos como comunicadores eficientes de la lengua española, capaces de interactuar con textos de diversa naturaleza.

Palabras clave: comprensión de textos, dimensiones pragmática, sintáctica y semántica.

THE PRAGMATIC, SEMANTIC AND SYNTACTICAL ORIENTATION IN THE UNDERSTANDING OF THE WRITTEN TEXT

ABSTRACT

This work offers valuable and current elements related to the intellectual process. The proposal was designed to develop reading comprehension. It is based on the activation of meanings and an approach to the levels of reading comprehension, scientifically supported by the pragmatic, syntactic and semantic dimensions of the text. Considering the comprehension abilities of the reader, attractive ways are suggested to get into the analysis of literary texts mainly.

Key words: reading comprehension, pragmatic, syntactic and semantic dimensions of the text.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de comprensión de textos con frecuencia los estudiantes evidencian dificultades, temen enfrentarse a un texto determinado, no descifran su esencia. Esto se debe en gran medida a que no dominan cómo se produce este proceso de comprensión. De ahí la necesidad del tratamiento didáctico del proceso de comprensión textual.

El presente trabajo ofrece elementos teóricos relacionados con el proceso de comprensión textual. Se precisan los significados del texto y niveles, además, se tienen en cuenta las dimensiones pragmáticas, semánticas y sintácticas del texto. Por otra parte se sugieren actividades donde el análisis de los textos responde a diversas tipologías (científicos, literarios), a partir de la orientación pragmática, semántica y sintáctica

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos, ha evolucionado a través del tiempo; se ha transitado de una modalidad que postulaba que el texto posee un solo significado que el lector debía codificar, a la lectura como un proceso interactivo en el que se conjugan los conocimientos previos del lector con la información que aporta el texto para construir el significado y de esta a la concepción de la lectura como un proceso de transacción entre el que lee y el material de lectura, como una relación recíproca y dinámica que depende del lector, el autor, de las circunstancias, del contexto, del tema y de las propias características lingüísticas del texto.

DESARROLLO

Uno de los méritos que podemos reconocer en los actuales estudios acerca de la comunicación es la atención que pone en el proceso de comprensión de textos. Las últimas posiciones acerca de la comprensión textual se caracterizan por la valoración del medio social en que se desarrolla el sujeto como contexto del proceso de la comprensión, así como su influencia en el lector. Comprender el texto, se asocia, a la vez, con el aprendizaje, pues se sostiene que en la medida que las representaciones construidas y almacenadas en la memoria episódica interactúen con el conocimiento previo del individuo, será posible construir nuevos modelos que reforzarán dicho conocimiento.

Al ser capaz de alcanzar este nivel, el individuo logrará, no sólo integrar lo comprendido como nuevo conocimiento, sino también aplicarlo en situaciones diversas. De esta forma, el conocimiento previo, así como la habilidad para utilizarlo en forma adecuada durante la comprensión, son considerados elementos centrales en el proceso.

En la actualidad existe consenso entre investigadores y profesores acerca del rol central de la comprensión de textos escritos en el ámbito académico como vía fundamental de acceso a todas las disciplinas, no solo en términos de adquisición de conocimientos

disciplinarios específicos, sino también en lo concerniente a la integración del individuo a la sociedad y el desarrollo de su cultura general integral. Los nuevos enfoques han redimensionado las definiciones en torno al proceso de comprensión textual. En el presente trabajo se presentan algunas definiciones y se analizan sus puntos de contacto de manera que los estudiantes arriben a sus propias conclusiones sobre este proceso.

La comprensión es, al decir de R. Mañalich Suárez (1999, p. 36) “...un proceso intelectual e interactivo (texto-lector-contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida)”.

G. Parodi Sweis (2005, p. 226) lo considera un “proceso cognitivo, constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con sus propósitos y las demandas del medio social”.

Por otra parte J. Hernández Sánchez (2010, pp. 111-112) define la comprensión de textos como “un proceso complejo, sistémico y organizado, dirigido a elaborar los significados de los textos, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación socialmente positiva que tienen para el contexto de actuación del lector, mediante la aplicación de múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, con el fin de favorecer su formación más plena”.

Si se analizan los puntos de contacto de las definiciones anteriores los estudiantes deberán apreciar que, con respecto a la comprensión de textos existen coincidencias en los siguientes puntos:

- Comprensión es un proceso complejo, sistémico, organizado, intelectual, cognitivo.
- La comprensión es un proceso interactivo entre lector-texto y contexto.
- Durante el proceso de comprensión el lector obtiene, procesa, elabora y aplica los significados del texto.

- En el proceso de comprensión el lector relaciona el significado del texto con sus conocimientos previos, con su experiencia del mundo.

En el proceso de comprensión textual se interrelacionan factores semánticos, sintácticos y pragmáticos. Por esta razón se hace necesario abordar la comprensión de textos desde su orientación pragmática, semántica y sintáctica.

Orientación pragmática:

Tiene que ver con la adecuación del texto al contexto, pues los textos no son coherentes de manera abstracta, sin el contexto. El autor construye el texto en función de la interpretación que hace de la situación comunicativa, de su ambiente social, de su contexto. Los conocimientos, opiniones, creencias y supuestos del emisor se hacen evidentes en el texto que construye.

Durante el proceso de comprensión textual en esta dimensión se abordan los siguientes aspectos:

- Referente: deviene en aspecto pragmático que enmarca el significado complementario y el sector de la realidad recreado en el texto.
- Autor: se analiza época en que vive, posición política e ideológica y su repercusión en el texto objeto de comprensión.
- Contexto: conjunto de variables o circunstancias que dan sentido a la situacionalidad; se estudia la época en que se ha escrito el texto, emisor- receptor, espacio.
- Conocimiento del mundo o enciclopédico: los conocimientos previos del lector facilitan la comprensión y la adquisición de nuevas informaciones. En este sentido la comprensión del texto es una confrontación continua entre lo que el texto dice y todo lo que la persona sabe, es decir, comprender un texto es el resultado del desafío que se da entre los conocimientos textuales, por una parte, y el bagaje de conocimientos de una persona, por otra.
- Marco: incluye el tipo al que pertenece el texto. El marco sitúa al texto en una tipología concreta o un tipo de discurso característico según los moldes

establecidos en las prácticas sociales de comunicación dentro de una cultura determinada.

- **Intención comunicativa:** se corresponde con la actitud que adopta el creador del texto para abordar sus objetivos. Todo texto es resultado de una intención deliberada. Además, guía el proceso de búsqueda de la información y el uso de los recursos más apropiados para lograrla por parte del receptor.
- **Intertextualidad:** todo texto se sitúa en un conjunto diacrónico y sincrónico de textos.
- **Implicaciones:** información no explícita contenida en un enunciado y que el receptor debe inferir a partir del significado de las palabras. Cada nivel de procesamiento de la información necesita apelar, a través de las inferencias, a conocimientos no explícitos en el texto. La información no expresada se infiere a partir del conocimiento del mundo.
- **Presuposiciones:** información no explícita porque el emisor supone que el receptor la conoce. Son creencias que no están expresadas en la base textual, es decir, en la superficie del discurso, pero que son necesarias para la construcción de un modelo mental coherente.

Orientación semántica:

- **Análisis de la macroestructura del texto:** se analizan las ideas en función de la intención comunicativa del autor y del contexto situacional. Todo texto presenta un asunto principal o tema que se desarrolla a través de subtemas o macroproposiciones y estas por medio de proposiciones o ideas principales. No puede haber rupturas, saltos, vacíos.
- **Análisis del léxico:** título, palabras claves, figuras lógicas, semánticas y descriptivas (metáforas, símiles). El desconocimiento de vocablos claves puede entorpecer la lectura comprensiva. Esto implica que el lector debe tener un vocabulario suficiente acerca del tema del texto.

Orientación sintáctica:

En el proceso de comprensión de textos, la orientación sintáctica va dirigida a descubrir cómo se estructuran las oraciones y las relaciones de conexión entre ellas. Está relacionada, además, con la organización de lo que se quiere comunicar en textos que

se rigen por las normas propias de cada lengua. Requiere tener en cuenta:

- Estructura del texto: el texto se adapta a reglas, convenciones. Cada tipo de texto tiene una superestructura determinada que viabiliza la estructuración semántica del contenido.
- Recursos gramaticales: se estudian en su relación con el tema, la intención comunicativa, el contexto y la propia naturaleza del texto. Incluye el análisis de las clases funcionales y su aporte al significado del texto.
- Modelos oracionales: deben ser estudiados en sus aspectos semántico y sintáctico en el marco interpersonal del emisor y receptor que configura la intencionalidad pragmática. El orden oracional se asocia, generalmente, a un tipo de texto: lógico (texto científico), afectivo (según interés o preferencia) y rítmico (texto poético)

En el proceso de comprensión del texto el lector debe descubrir los significados presentes en él y transitar por los diferentes niveles de comprensión para lograr su eficacia.

¿Cuáles son los significados que el lector debe descubrir en el texto?

Todos los textos, según diferentes autores, son portadores al menos de tres significados:

1.- Literal o explícito: Es el que se expresa de manera directa en el texto. Se relaciona con la orientación semántica del proceso.

2.- Intencional o implícito: no se dice literalmente, pero se descubre entre líneas, subyace en el texto. Una vez descubierto se hace explícito. Se relaciona con las implicaciones que aparecen en el texto.

3.- Complementario o cultural: se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido, cultura general y experiencia del autor reflejada en lo que el texto significa (tratamiento del tema, vocabulario, etc.)

Aunque los significados se analizan independientemente de los niveles, por una estrategia metodológica en la práctica no ocurre así, sino que quedan implícitos en los niveles de comprensión. La captación de los tres significados es esencial para poder

lograr la lectura inteligente que le permite al lector alcanzar el nivel de lectura: la traducción o reproducción de lo que el texto expresa.

El proceso de comprensión textual transita por diferentes niveles:

En el primer de traducción o reproducción tiene lugar la comprensión o lectura inteligente del texto. Se relaciona con la captación de los significados del texto, pues el lector no solo capta lo que el texto significa, sino que le atribuye significados a partir de sus conocimientos y experiencias.

En este nivel el lector realiza las siguientes operaciones:

- Decodifica el mensaje del texto.
- Busca el significado de las palabras desconocidas.
- Encuentra palabras claves que permiten descubrir la intención comunicativa del autor.
- Descubre los subtemas y proposiciones temáticas.
- Resume el contenido del texto.
- Realiza inferencias.
- Descubre las presuposiciones contenidas en el texto.

Se responde a la interrogante: ¿Qué dice el texto?

En el segundo nivel de interpretación tiene lugar la comprensión o lectura crítica del texto. En este nivel el lector asume una actitud de aceptación o rechazo hacia el contenido del texto. Para ello opina, enjuicia, comenta, valora y toma partido a favor o en contra.

Se responde a la interrogante: ¿Qué opino sobre lo que el texto dice?

En el tercer nivel de extrapolación tiene lugar la comprensión o lectura creadora. En este tercer y último nivel, el lector aplica el texto a otros contextos, ejemplifica y extrapola. Relaciona con otros textos que ya conoce e inserta esos significados a su universo del saber conectándolos entre sí de manera armónica.

Se responde a la interrogante: ¿Para qué me sirve el texto?

El tránsito hacia un nivel superior, implica haber logrado la comprensión en los niveles inferiores.

El proceso de comprensión lectora logra su máxima efectividad en el lector cuando este utiliza las estrategias de comprensión más adecuadas a su objetivo y al tipo de texto al que se enfrenta.

Consulte en el CDIP del centro el número especial de la revista española Motor 16 y realice las siguientes tareas:

1. Explora en ella el texto “Dirección General de Tráfico: hacia un futuro esperanzador”, es decir, vaya al sumario, localice allí páginas donde se encuentra, determine quién es el autor, si lo consignan. De no aparecer explícito el autor del artículo de una publicación periódica, investigue a quién se le debe adjudicar.

2. Haga una lectura general del contenido y responda: ¿De qué trata el texto?

3. ¿Qué tipo de texto es? Fundamente su respuesta.

a) Según su forma elocutiva: dialogado, narrativo, descriptivo o expositivo.

b) Según su función comunicativa: informativo o referencial, expresivo, poético o artístico, apelativo o conativo.

c) Según su estilo: coloquial, publicístico, oficial, científico o literario.

4. Localice en el texto aquellas voces de dudosa comprensión para usted. Trate de captar su significado por el contexto en que aparecen, y de no lograrlo, acuda a un buen diccionario del centro o a otras fuentes, incluidas las que estén en soporte digital.

5. Realice una lectura por fragmentos o unidades de sentido que usted reconozca en el texto.

6. Trate de anotar las palabras o expresiones que considere más significativas, así como las ideas que identifique como más importantes, estén explícitas o no.

6.1 Selecciona los elementos significativos que corresponden, en cada apartado, a los conceptos siguientes (escribe si o no en el espacio en blanco):

a) “ Factores clásicos que intervienen en los accidentes”

_____ La euforia económica.

_____ Las vías.

_____ La normativa española para contabilizar el número de muertes por accidentes de tráfico.

_____ Los vehículos

b) “Cambios registrados en España en lo que se refiere al tráfico en la década de 1983 a 1993”

_____ Mejoría en las carreteras.

_____ Los automóviles de lujo.

_____ El parque de vehículos automotores se ha modernizado en vigor.

_____ Nueva ley de seguridad vial, el Reglamento de Circulación.

_____ Campaña divulgativa de la DGT.

_____ La educación vial en la población.

_____ Autos viejos o chatarra rodantes.

_____ Cuatro años de baja continua de los accidentes.

8. Después de respondidas las actividades anteriores elabore un esquema en que los conceptos de la pregunta 6.1 a) aparecen ordenados de la causa al efecto.

9. Ordena los siguientes elementos significativos de lo general a lo particular (utilice números ordinales en los espacios en blanco):

_____ Educación vial.

_____ Reglamento de circulación.

_____ Ley de seguridad vial

_____ Campaña divulgativa de la DET.

_____ Concienciación de la sociedad para evitar accidentes.

a) Explique las razones que tuvo para el orden que estableció.

10. Dé su opinión fundamentada acerca de la siguiente afirmación que se hace en el texto: "... en este futuro esperanzador que se abre ante los españoles, quizás lo más importante de todo sea la concienciación de la sociedad que... ha propiciado cuatro años de baja continua de los accidentes..."

11. Realice una valoración acerca de la presencia en el control de la vialidad y tránsito en el país, y específicamente en Manzanillo, de elementos de alta tecnología (videocámaras, informatización, etc.)

-Consulte:

- ❖ Código de vialidad y tránsito
- ❖ MININT (Tránsito)
- ❖ En Internet, Cuba, Vialidad y Tránsito

12. Investigue en la penúltima fuente consignada en el ejercicio anterior cuál ha sido la tendencia de la accidentalidad en el municipio de Manzanillo en los dos años precedentes. ¿Aumenta el número de víctimas mortales o disminuye?

a) Compárela con la tendencia registrada en España en el cuatrienio 1990-1993 y señale semejanzas y diferencias

CONCLUSIONES

A través del análisis de los elementos teóricos propuestos se pudo comprobar que, si se comprenden los textos teniendo en cuenta los significados, niveles y desde una orientación semántica, sintáctica y pragmática, donde se logre una adecuada interacción entre lector-texto-contexto, se favorezca el gusto por la lectura y lectores y se formen lectores competentes como objetivo fundamental del proceso pedagógico, con énfasis en la carrera de Español- Literatura de la Universidad.

Por la importancia que reviste este trabajo se sugiere que se extienda su propuesta a otras carreras donde el lector (estudiante) debe interactuar con textos científicos propios de su especialidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cárdenas Molina, Gisela. Anuario 22 A Trabajo: Cuestiones de tipología textual
- Montañó Calcines, Juan Ramón y Abello Cruz, Ana María. Renovando la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española y la Literatura.
- Noguera, Ana Irma y Ferreiro, Rosa. La integración de las dimensiones pragmáticas, semánticas y sintácticas en el proceso de comprensión del texto lírico.
- Reyes Echevarria, Yurvis. Estrategia metodológica para favorecer la comprensión de textos escritos en estudiantes de primer año de la especialidad de Transporte Automotor en el Instituto Politécnico Agustín Martín Veloz del municipio Manzanillo.

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN AVANZADA REFERENTE DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL EFICAZ PARA LA SOSTENIBILIDAD

Maritza de la Caridad Venet Pérez, maritzavp@infomed.sld.cu. <https://orcid.org/0000-0003-2825-8647>.

Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita, guadalupeqp@infomed.sld.cu. <https://orcid.org/0000-0002-0079-163>

Facultad Preparatoria Universidad de Ciencias Médicas de La Habana,

RESUMEN

Desde el inicio del tercer milenio, se constata en la casa de altos estudios, demandas sociales a partir del impetuoso desarrollo de la ciencia y la técnica, suceso que ocurre a escala mundial y del cual Cuba no se excluye. Hoy la pertinencia de la universidad está vinculada al contexto social, por lo que esta requiere transformaciones para mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las vías para lograrla es mediante la superación profesional del docente universitario. Diversos han sido los estudios al respecto se incluyen investigadores y expertos quienes describen conceptos y teorías. El presente trabajo propone evidenciar la influencia de la Teoría de la Educación Avanzada, paradigma del mejoramiento profesional y humano, como referente teórico para la superación profesional de los docentes del Departamento de Ciencias de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana; y su contribución a la Sostenibilidad de la institución educativa, mediante la sistematización de autores y el ejemplo de la Teoría de Educación Avanzada. A partir de la concepción dialéctico-materialista, como método general; se utilizaron métodos del nivel teóricos y del nivel empírico para el desarrollo de la investigación.

Palabras claves: Teoría de Educación Avanzada, superación profesional, sostenibilidad corporativa.

THE THEORY OF ADVANCED EDUCATION AS A BENCHMARK OF EFFECTIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR SUSTAINABILITY

ABSTRACT

Since the beginning of the third millennium, social demands from the impetuous development of science and technology, an event that occurs worldwide and from which Cuba is not excluded, have been observed in the house of higher studies. Today, the relevance of the university is linked to the social context, which is why it requires transformations to improve the quality of the teaching-learning process. One of the ways to achieve this is through the professional development of university teachers. There have been several studies on this subject, including researchers and experts who describe concepts and theories. The present work proposes to demonstrate the influence of the Theory of Advanced Education, paradigm of professional and human improvement, as a theoretical reference for the professional improvement of teachers of the Science Department of the Preparatory Faculty of the University of Medical Sciences of Havana; and its contribution to the Sustainability of the educational institution, through the systematization of authors and the example of the Theory of Advanced Education. From the dialectical-materialist conception, as a general method, methods of the theoretical and empirical level were used for the development of the research.

Keywords: Advanced Theory of Education, professional development, corporate sustainability.

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio del tercer milenio, se constata en la casa de altos estudios, demandas sociales a partir del impetuoso desarrollo de la ciencia y la técnica, suceso que ocurre a escala mundial y del cual Cuba no se excluye.

En la realidad cubana, estos reclamos, están dirigidos a satisfacer las necesidades crecientes de la sociedad, significa que la Educación está condicionada a un perfeccionamiento continuo e incluye a la Educación Superior.

Desde el programa del Moncada, y a partir del triunfo de la Revolución Cubana en 1959, se concibe el Sistema de Educación como un sistema caracterizado por la constante preocupación por la formación integral de las generaciones.

Esta preocupación por la formación del individuo es adquirida y mantenida por tradición de los ilustres pedagogos, por demás, maestros-patriotas cubanos; que desde fines del siglo XVIII comenzaron a luchar por reformar y modernizar los estudios universitarios, siendo hoy la educación en general, una de las principales conquistas de la Revolución. Se incluyen a hombres tales como: el Padre Félix Varela, prácticamente el iniciador, José Agustín Caballero hasta José Martí, en el devenir del siglo XIX, Enrique José Varona, María Luisa Dolz y Manuel Valdés Rodríguez. Les continuaron, Alfredo M Aguayo, Gaspar J. García Gallo y otros muchos, en las primeras décadas del pasado siglo XX.

Hoy la pertinencia de la universidad está vinculada al contexto social, por lo que esta requiere transformaciones para mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que imprime un sello especial a esta institución educativa.

En la investigación realizada (Díaz, et al., 2019) expresa que la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, que ingresa en este proceso de cambios, inicialmente se conformó con estudiantes de diferentes nacionalidades, en especial de países del continente africano, que se caracterizan por diversos elementos culturales. (p. 1)

Advierte el Colectivo de autores Bases curriculares (2019). La crisis económica internacional impide el arribo continuo de estudiantes no hispanohablantes del Tercer Mundo tanto para el pregrado como el postgrado. (p. 1)

El Colectivo de autores Bases generales opinan que debe conocerse que en los documentos legales que norman la formación de esta institución se establece como misión: “Preparar estudiantes extranjeros, financiados de gobiernos y autofinanciados, para su ingreso a carreras de Ciencias Médicas en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y otros Centros de Educación Superior de nuestro país, en el marco del programa de colaboración de estudios autofinanciados”. (Colectivo de autores Bases generales, 2019. p. 2).

Lo anterior precisa que no solo es importante la contribución en el plano de las ideas, sino también la *superación profesional del profesorado* para atender a las necesidades educativas del estudiante al considerar su diversidad cultural.

En este orden la universidad actual debe ser innovadora. Refiriéndose a esto Alarcón (2016) expresó que la universidad innovadora es la que se reforma constantemente, enriqueciendo su modelo de gestión, para cumplir mejor su función social mediante la sinergia de las actividades de formación, investigación y extensión universitaria, vinculadas siempre con la sociedad.

Evidentemente, la Educación actual requiere de un profesor completamente distinto al de las décadas atrás. Organizaciones mundiales en sus conferencias así lo refieren, por lo que trazan y desarrollan las estrategias en función de la preparación del profesorado. Por otra parte, algunos investigadores y especialistas diseñan teorías y conceptualizan términos que exaltan la necesidad e importancia de la superación profesional del docente universitario. Ejemplo de ello lo constituyen la Teoría de la Educación Avanzada y el término Sostenibilidad o Sustentabilidad.

Surge en las autoras la siguiente indagación ¿Cómo se evidencia que la teoría de la Educación Avanzada es el referente teórico para la superación profesional del docente del Departamento de Ciencias de modo que contribuya a la sostenibilidad corporativa de la Facultad Preparatoria?

El presente trabajo propone evidenciar la influencia de la Teoría de la Educación Avanzada, paradigma del mejoramiento profesional y humano, como referente teórico para la superación profesional de los docentes del Departamento de Ciencias de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana; y su contribución a la Sostenibilidad de la institución educativa, mediante la sistematización de autores y el ejemplo de la Teoría de Educación Avanzada.

A partir de la concepción dialectico-materialista, para la investigación se utilizaron métodos del nivel teóricos y del nivel empírico. Estos permitieron relevar las relaciones esenciales, fundamentales para la comprensión de los conceptos

Histórico-lógico, para la realización del análisis acerca de la evolución de la superación profesional del docente universitario y la Sostenibilidad corporativa en el contexto internacional y nacional, así como de la teoría de la Educación Avanzada. Sistematización, para la organización del conocimiento, buscando sus interrelaciones. Analítico-sintético, en el procesamiento de la información consultada, realizar el análisis y síntesis de los fundamentos de la teoría de la Educación Avanzada, la superación profesional del docente universitario y la Sostenibilidad corporativa.

Análisis documental se utilizó para el estudio de las obras científicas y un conjunto de normativas y resoluciones que fueron surgiendo paralelamente al desarrollo de la teoría de la Educación Avanzada, este método posibilitó la sistematización de los términos.

Inductivo-deductivo para describir las características generales de la teoría de la Educación Avanzada, la Sostenibilidad corporativa y la superación profesional del docente universitario. Dentro de los métodos empíricos, el análisis de documentos con el fin de obtener información precisa de los documentos que norman a la Teoría de Educación Avanzada, la superación profesional y la sostenibilidad corporativa.

La observación, se observó el desarrollo de actividades metodológicas y procesos de cambios de categorías para constatar el criterio de los docentes acerca de la necesidad e importancia de la superación.

Vivencial, considerando las experiencias pedagógicas de las autoras del trabajo.

DESARROLLO

Los cambios fundamentales que suceden en la Educación Superior a escala mundial llevan a nuevas concepciones sobre el proceso de superación profesional traducidos en procesos formativos y de educación permanente de postgrados. Estos conocimientos tienen como meta el mejoramiento profesional y por ende humano. El docente uno de los componentes esenciales del proceso docente educativo y en el descansa la máxima responsabilidad de la formación de un profesional que responda a las necesidades del contexto histórico que le corresponde.

La superación profesional en opinión de organizaciones e investigadores

El devenir histórico de la superación del docente, se remonta a varios siglos atrás, lo cual se registra con honores de vida y obra de personalidades en este ámbito.

La superación constituye una prioridad para los estados y organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización Regional de Educación Superior de América Latina (Cresal). En ambas es recurrente el planteamiento concreto relacionado con la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y que esta constituya una prioridad del trabajo de la institución, (Unesco, Paris, 1998, 2009). Por lo que especifica que *"un elemento esencial para las instituciones de la enseñanza superior es una enérgica política de formación docente del personal"*. (Unesco, 2009) y expone:

"La educación Superior amplía la formación de los profesores con planes y programas de estudios (...) que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI". (Unesco, 2009, p.3).

Como política del Estado la concepción para la superación profesional del personal docente en Cuba se constata en los documentos normativos esenciales y que a su vez transitan por diferentes resoluciones. Tan solo citamos algunas de ellas recientemente renovadas. La preocupación por este proceso se refrenda en la Ley de leyes: la Constitución de la República de Cuba, Fundamentos de la política educacional científica y cultural (Título III p.10-11, Artículo 32, f y g). Por su parte Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución expresan en su Capítulo 4: Características

principales de la Política social, Artículo 4.1. Los derechos y deberes económicos y sociales exponen que:

"El sistema de educación, en coordinación con las entidades estatales correspondientes y otros actores, asegura la formación integral y calificación de los ciudadanos de acuerdo con las necesidades del desarrollo del país y de cada territorio" y que "Los empleadores posibilitan la capacitación de los trabajadores en correspondencia con las necesidades de la producción y los servicios, y los resultados de sus evaluaciones" (Lineamientos, 2017, p. 11).

Las investigadoras del ratifican que las instituciones educativas deben implementar su sistema o estrategias de superación y/o capacitación en consecuencia con las necesidades, motivaciones y lo psicológico en cada docente.

Dando cumplimiento a la política anteriormente relatadas el Ministerio de Educación Superior (MES), tiene por objetivo, la formación permanente y la actualización sistemática de sus graduados universitarios, y la evidencia en documentos tales como:

Instituye el Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior, en su Capítulo I, Artículos 1, 2, 3, 7, 10, 12, donde define la formación de los profesionales, el modelo de formación, perfil y establece donde y en qué forma realiza la superación (RM 02/18, pp. 1-4).

Contempla además la Resolución, No. 138/19, que establece el modelo de formación continua de la educación superior cubana integrado por los componentes y sus particularidades,

Establece resolución para la aplicación de las categorías docente de la Educación Superior, Resolución, No. 85/16. En este orden coinciden las autoras que la resolución referida es forma evidente de superación profesional.

Constituye la Resolución, No. 140/19, que acota el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba.

Crea resolución para establecer la organización y funcionamiento del Sistema de Nacional de Grados Científicos, legalizada en la Resolución No. 139/19.

En el plano Internacional el término superación ha sido trabajado por múltiples autores: Molina (2009), Zabalza (2009), Peralta (2016), quienes respectivamente, realizaron estudios teóricos en los cuales se sustenta la superación del profesorado universitario y consideran que *la* superación como un proceso de cambio y transformación en y desde la práctica. En el contexto cubano se identifican autores como: Añorga (1989, 1996), Álvarez (1999), Valiente (2001), Martínez (2005), Perdomo (2010), Fernández y Márquez (2014), Cabrera 2018, Perdomo (2018) quienes tiene puntos coincidentes en sus concepciones, pues consideran la importancia de la superación profesional al contribuir al crecimiento personal

Sostenibilidad corporativa de las organizaciones

¿Se vincula la superación a la sostenibilidad?

La *sostenibilidad* es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones, garantizando el equilibrio entre el crecimiento económico, el cuidado del medio ambiente y el bienestar social.

El término de “desarrollo sostenible” fue utilizado por primera vez en un documento público en 1980, en la Estrategia Mundial para la Conservación, en la que se enunciaba, que la conservación de los recursos vivos, era esencial para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2016). El *concepto de Sostenibilidad o desarrollo sostenible* aparece por primera vez en 1987 en el Informe Brundtland "Nuestro futuro común", elaborado por distintas naciones, y que se refiere al *desarrollo* que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades.

Según Bañón Gomis, Guillén Parra, y Ramos López (2011) son diversos los antecedentes históricos acerca del concepto de sostenibilidad (siglo XVIII hasta la década de los años 70 del siglo XX), aunque la denominación sostenibilidad pertenece a la era moderna, el ideal que encarna podía encontrarse en los orígenes del taoísmo, del confucionismo o en las escrituras hebreas

La sostenibilidad empresarial es un concepto que tiene como finalidad buscar un equilibrio entre el aspecto social, económico y ambiental de una organización

(Sostenibilidad, 2018). Un aspecto esencial de la sostenibilidad es que mejora las condiciones socioeconómicas de los colaboradores de una empresa.

Una empresa es *sostenible* cuando crea valor económico, medioambiental y social a corto y largo plazo. Una organización con éstas características, contribuye al aumento del bienestar y progreso de las generaciones presentes y futuras en el entorno en el que se desenvuelven. ¿Se vincula el término sostenibilidad con la Facultad Preparatoria? La *Sostenibilidad* consiste en tratar de asegurar el éxito del negocio en el largo plazo contribuyendo al desarrollo económico y social, a un ambiente sano y a una sociedad estable (Pérez, 2010). Por lo que mejorando los procesos docentes se brinda al cliente (estudiante no hispanohablante) calidad en el desarrollo de competencias comunicativas para el acceso a la universidad Médica Cubana. Algunos aspectos a considerar para la sostenibilidad de una empresa son los siguientes (Sostenibilidad acciones, 2019):

Que la organización vea a la sostenibilidad como un impulsor para su crecimiento, Capacitar a los empleados sobre la trascendencia de la sostenibilidad en la empresa y para que apliquen de forma efectiva las nuevas políticas, Impulsar las condiciones para el desarrollo local tanto a nivel social como económico y la sostenibilidad empresarial es un concepto que tiene como finalidad buscar un equilibrio entre el aspecto social, económico y ambiental de una organización y/o empresa.

Relación: Teoría de la Educación Avanzada, superación profesional y sostenibilidad corporativa

Consecuentemente las autoras han referido algunos especialistas que se destacan por su investigación, desde la teoría y la experiencia profesional, en la sistematización del concepto *superación profesional del docente*. En ellos resulta importante destacar la obra realizada por un experto, que, por demás amplia, con nuevas conceptualizaciones y la creación y desarrollo de una teoría. Historiamos, brevemente, a la Teoría de la Educación Avanzada que posee como representante y continuara siéndolo la Julia Aurora Añorga Morales¹. Esta teoría aporta fundamentos teóricos relacionados con la superación y el mejoramiento profesional y humano del educador y de miembros de la comunidad.

Los estudios de sostenibilidad corporativa realizados recientemente en la modalidad de posgrados por las autoras, facilitan la comprensión para reconocer la relación existente

entre la *Teoría de Educación Avanzada*, la *superación profesional* y la implementación de *sostenibilidad*. (Ver Anexos Tabla 1 y Tabla 2).

Se confirma que:

La Teoría de la Educación Avanzada Favorece el Mejoramiento profesional y humano

La Superación Propicia el Desempeño profesional

La Sostenibilidad organizacional Propicia el bienestar, progreso, presente y futuro, en lo económico, ambiental y social, implica mayor desarrollo en las competencias idiomáticas.

Por lo que la teoría de la Educación Avanzada es referente teórico para la superación profesional y la implementación de la sostenibilidad en la institución y consagran atención al desarrollo del ser humano en el orden individual, colectivo y profesional

CONCLUSIONES

La superación profesional, el mejoramiento profesional y humano, unido a sostenibilidad corporativa de las organizaciones son temas importantes en para la sociedad actual y futura, por las funciones que realizan y que con independencia de ellas se unifican al contribuir al bienestar social, económico y medioambiental.

RECOMENDACIONES

Proponer a las instituciones educativas (organizaciones y/o empresas) que desarrollen cursos de superación relacionados con el concepto de sostenibilidad o sustentabilidad, que comprendan la importancia del término y puedan establecer estrategias para su implementación.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Alarcón, R. (2016) Conferencia Inaugural Universidad 2016. Presented at the 10mo Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2016. La Habana, Cuba: MES.

Álvarez, C. (1999). *La escuela de la vida*. La Habana, Cuba Pueblo y Educación.

Añorga, M.J. (1996). *Mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Educación Avanzada. La Habana, Cuba Pueblo y Educación.

Bañón Gomis, A. J., Guillén Parra, M., y Ramos López, N. (2011). La Empresa Ética y Responsable. *Universia Business Review*, 30, p. 32–43.

Cabrera, A. (2018). *La formación permanente de los directivos de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional*. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos, Cuba: Universidad "Carlos Rafael Rodríguez".

Colectivo de autores Bases generales de la concepción curricular de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, 2019. (p. 1)

Colectivo de autores Bases generales de la concepción curricular de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, 2019. (p. 8).

Constitución de la República de Cuba. (2019). Editorial Política. ISBN 978-959 01-10665.

Díaz Quesada, O E et al. Análisis histórico de la composición de la matrícula de la Facultad Preparatoria de Cojimar. Primera Jornada Científica "Preparatoria 2020". (p. 1).

Fernández, I y Márquez, D. (2014). *Formación Docente, ¿un concepto en crisis? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español*. España: s.e.

Imbernon, F. (2011). *Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para la una nueva educación*. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), pp. 75-86.

Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el periodo 2016-2021.

Martí Pérez, M. (1962). Obras completas Editorial Ciencias Sociales Tomo 8, p. 281, La Habana, Cuba.

Martínez, M. (2005). *Metodología de la investigación Desafío y polémicas actuales*. La Habana, Cuba Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación Superior. (2019). Aprueba el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba. Resolución No. 140/19.

Ministerio de Educación Superior. (2019). Modelo de formación continua de la educación superior cubana integrado por los componentes y sus particularidades. Resolución No. 138/19.

Ministerio de Educación Superior. (2019). Reglamento para la aplicación de las categorías docente de la Educación Superior. Resolución No. 85/16.

Ministerio de Educación Superior. (2019). Sistema Nacional de Grado Científico. Funcionamiento de la Comisión Nacional de Grado Científico. Resolución No. 139/19.

Peralta, L.L. (2016). *Programa de Superación profesional para potenciar la competencia didáctica del profesor universitario*. Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, Cuba, ISP "Félix Valera".

Perdomo, J. (2018). *La Superación de los entrenadores para el proceso pedagógico de Biomecánica*. *Acción cultural Física*. Vol.14 (28), 24-32.

Perdomo, L. (2010). *Modelo teórico metodológico destinado a la superación profesional del docente de Secundaria Básica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con adolescentes invidentes integrados*. Tesis de doctorado. Villa Clara, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela"

UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report 2016. Education for People and Planet. Creating Sustainable Futures for All*. Paris, France: Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Unesco, Paris, (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción.

Unesco, Paris, (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción.

Valiente, P. (2001) *Concepción Sistémica de la superación de los directores de la Secundaria Básica*. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Cuba, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".

Zabalza, M.A. (2009). *La enseñanza universitaria y los protagonistas*. Madrid, España Narcea.

EL GRUPO DOCENTE COMO ESPACIO PSICOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE VALORES EN JÓVENES CHINOS

MSc. Damiana Pérez Calzadilla, damiana.pc@fenhi.uh.cu <https://orcid.org/0000-0003-4794-7157>

MSc. Rosaylin Aviles Guerrero, rosaylin.aviles@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-3691-0618>

Universidad de La Habana

RESUMEN

Es en el proceso de socialización donde el sujeto, al relacionarse con otras personas en su entorno, va interiorizando y organizando su escala de valores, resultado de estas interacciones y del aprendizaje social. La educación en valores ha generado un gran número de investigaciones y reflexiones teóricas tanto a nivel social como educativo. En el presente artículo se exponen algunos presupuestos teóricos sobre la educación en valores a partir de la comprensión del grupo docente como espacio psicológico en el que emergen y se desarrollan. Toda vez que partimos del principio de que la actividad educativa propicia la incorporación de valores en los estudiantes, a través de la multiplicidad de influencias que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Grupo, valores, educación.

THE TEACHING GROUP AS A PSYCHOLOGICAL SPACE FOR THE FORMATION OF VALUES IN YOUNG CHINESE

ABSTRACT

It is in the process of socialization where the subject, by relating to other people in his environment, internalizes and organizes his scale of values, the result of these interactions and social learning. Education in values has generated a large number of research and theoretical reflections at both the social and educational levels. This article exposes some theoretical assumptions on education in values from the understanding of the teaching groups as a psychological space in which they emerge and develop. Since we start from the principle that educational activity favors the incorporation of values in students, through the multiplicity of influences that make up the teaching-learning process.

Keywords: Group, values, education

INTRODUCCIÓN

El acelerado avance científico y tecnológico genera nuevas complejidades en las organizaciones y sistemas productivos, las cuales producen transformaciones en todos los ámbitos y sectores de la sociedad, originando un cambio social y cultural irreversible.

De lo anterior se deduce que la universidad tiene que formar un profesional con capacidad para enfrentar el reto de la época contemporánea, con conocimientos científicos y

técnicos idóneos, portador de valores humanos para un óptimo desempeño como miembro de la sociedad, con una proyección vivencial y laboral que combine las competencias laborales con las cualidades personales.

La educación en valores en la Educación Superior debe encaminarse fundamentalmente a la formación y al desarrollo de valores profesionales, entendidos éstos como los valores humanos contextualizados y orientados hacia la profesión. Sus significados se relacionan con los requerimientos universales y los particulares de la profesión.

Muchos estudiosos de los valores reconocen como elemento central para su formación que los sujetos los vivencien para que se incorporen a la personalidad, lo cual implica que las situaciones de aprendizaje estimulen la estimulación activa por parte del sujeto de sus emociones y vivencias con respecto a la realidad (colectivo de autores, 2001).

Es en este sentido que debemos comprender la trascendencia del grupo docente como espacio psicológico por excelencia para la formación de valores ya que en él se producen las relaciones interpersonales que constituyen los vínculos interacciones que surgen y se desarrollan sobre una base emocional (emociones, sentimientos y afectos), generados por los participantes y por las particularidades de la actividad conjunta en la que los sujetos se encuentran implicados (Zaldívar, 2003).

El objetivo de este artículo es ofrecer algunos referentes teóricos sobre el grupo docente como espacio psicológico y su importancia para la formación de valores en los jóvenes chinos de la Facultad de Español para No hispanohablantes.

DESARROLLO

El grupo como espacio psicosocial

Desde nuestro nacimiento nos insertamos en un grupo y formamos parte de él, todo el proceso de nuestra formación como seres humanos transcurre en uno o en varios de ellos. Los grupos, de una forma o de otra reflejan el contexto social en el que surgen y van influyendo en el desarrollo de nuestra personalidad, dejando huellas o contenidos que incorporamos a nuestra vida cotidiana y que se manifiestan en nuestro sentir, pensar y actuar.

El concepto de grupo es parte de la vida cotidiana, sin embargo las tendencias actuales de la vida social intentan desconocer la importancia de la comunicación, el intercambio y las relaciones con nuestros semejantes como resultado de la estimulación cada vez más creciente de la competitividad y el individualismo como expresión de aislamiento.

Sin embargo cualquier actividad humana implica la interrelación entre varios sujetos, lo cual propicia que, se reduzcan las tensiones a través de las relaciones interpersonales, se compartan responsabilidades, opiniones, se ofrezcan ayudas o un sistema de colaboración que facilite el logro de los objetivos que se desean alcanzar.

Se plantea que el grupo juega un papel intermedio entre el individuo y la sociedad, pues es precisamente a través de él que el individuo incorpora los valores y las normas imperantes en la sociedad.

El grupo es considerado como una unidad social donde es posible observar, tanto la dimensión interpersonal de los individuos, como el comportamiento del grupo respecto a otras unidades sociales. Es preciso saber analizar este nivel intermedio entre el individuo y la sociedad, con el fin de obtener una mayor comprensión de los procesos complejos del comportamiento.

En línea con la idea anteriormente expuesta podemos definirlo como *una formación relativamente estable que supone una forma permanente y directa de comunicación, que posee una determinada estructura de interacción determinada por las características de la actividad conjunta, la cual, a su vez, va a permear todos los procesos de organización y dinámica interna surgiendo en esta actividad conjunta una determinada unidad de objetivos, intereses, actitudes y orientaciones valorativas* (Fuentes, 2001).

Como se aprecia el grupo refleja de manera particular la estructura del sistema social y sus relaciones, por lo que se plantea que el grupo no existe en el vacío sino en la sociedad por lo que a su vez las actitudes, principios y valores del individuo que se forman al interior del grupo, van a ser la expresión de la ideología prevaleciente en el sistema social.

Cuando hablamos de un grupo en términos propiamente psicológicos nos referimos a un conjunto de personas (más de dos), que se unen de forma relativamente estable para la realización de una actividad conjunta que solo es posible con una comunicación directa y permanente. Todo grupo se constituye con un fin específico que abarca una serie de actividades necesarias para su materialización y que exigen la acción colectiva.

Si analizamos un grupo docente, por ejemplo, apreciamos de inmediato la actividad común por la cual se unieron sus miembros y se mantienen juntos: adquirir conocimientos que contribuyan a su información integral en determinada área del conocimiento. es a partir de la actividad común que surgen en este grupo, objetivos, intereses, actitudes y *valores* compartidos entre sus miembros, por lo tanto, la voluntad y los esfuerzos grupales irán por este camino, fortaleciendo todo lo que contribuya a este logro y enfrentando o dejando a un lado todo aquello que pueda entorpecerlo.

Al identificar un grupo, es primordial analizar inicialmente la actividad común que lo sustenta y las características en las que esta actividad se desarrolla. Cuando los integrantes de un grupo docente asumen actitudes que no favorecen una buena comunicación surgen conflictos intragrupales que pueden limitar el cumplimiento de la meta común, además de crear un clima de tensión que atente contra la unidad de sus miembros.

En este sentido tomamos como presupuestos teóricos las ideas de la Dra. Mara Fuentes quien nos muestra la importancia de comprender que al hablar de actividad nos estamos refiriendo al momento objetivo de la acción conjunta, pero que la emergencia de lo psicológico es una consecuencia de la construcción de dos niveles de apropiación de esa actividad (2016):

a) una apropiación subjetivo-individual, que ocurre cuando la actividad se convierte para el sujeto en tareas específicas que adquieren un cierto sentido personal y se incluyen en determinada organización de su proyecto individual de vida;

b) una apropiación subjetivo-grupal, que ocurre como consecuencia de la construcción de una meta compartida que es visualizada por la membresía como el «para qué» de lo que se está haciendo y se incluye, desde esta saliencia, en cada proyecto personal, en

una perspectiva de aspectos compartidos con otros con los cuales, a partir de esta pertenencia, nos identificamos.

A medida que transcurre el tiempo de interacción entre los miembros de un grupo va surgiendo un componente de carácter psicológico más allá de la voluntad de cada miembro. La dinámica interna en la que lo individual y lo grupal se conjugan da lugar a que emerja la cohesión grupal entendida como una singular expresión de la integración afectiva que ha sido capaz de lograr la membresía (Fuentes, 2001), condicionada por la conducta y las actitudes de cada miembro dentro del grupo, la intensidad de las relaciones que se establecen, la forma en que se implica en las tareas, el sentido de pertenencia, la armonía, las valoraciones recíprocas que se van construyendo, la confianza, el cumplimiento de las metas grupales y la construcción de la unidad como valor primordial.

En los marcos de un grupo surge un sistema interno de relaciones interpersonales donde el comportamiento y la proyección de cada miembro afectan la cohesión grupal. En este proceso ocupan una posición angular *los valores* que se definen un comparten grupalmente ya que ellos actúan como elemento regulador del comportamiento de las actividades grupales y las relaciones interpersonales.

En todos los grupos se va conformando un sistema de valores que garantiza la permanencia, estabilidad y el funcionamiento grupal. En un grupo que contenga el valor cooperación como elemento de la cultura y este haya sido personalizado por cada uno de sus miembros, estará en mejores condiciones para que las actividades grupales sean realizadas eficazmente.

La educación en valores

De forma general, el estudio de los valores se ha desarrollado en tres planos: el filosófico, el sociológico y el psicológico; y ha sido y es del interés de los investigadores de las ciencias sociales. A nuestro juicio consideramos que resulta tarea esencial de la Psicología, como ciencia que estudia los procesos psíquicos de las personas en su interacción con el medio, descifrar las interrogantes que existen en relación a la configuración y regulación de los contenidos en los sujetos (individual, grupal y social). En esta dirección resulta de vital importancia el proceso de configuración del sentido

subjetivo de los contenidos definidos como valores (González, F. 1998). Es por ello que entendemos la importancia del abordaje teórico de los valores desde su conceptualización, configuración y función tanto a nivel individual como social.

El concepto está relacionado con el planteamiento primario de un bien genérico, contrapuesto al mal, que al ser llevado a una expresión concreta menos ambigua asume la acepción de valor o valedero de la voz griega axios, de ahí que la axiología empezara a ser comprendida como la doctrina de los valores y lo axiológico como lo relativo a los valores.

El tema aparece reflejado en la literatura científica a través a través de una extraordinaria variedad de definiciones, desde diferentes posiciones teórica y epistemológicas. Para acercarnos a su definición encontramos en primera instancia la distinción entre valor objetivo y valor subjetivo. Por "valor objetivo" entendemos aquella propiedad de los objetos materiales y de la conciencia social que por afectar positiva o negativamente las necesidades del sujeto (individuo, grupo o sociedad) engendra en este una orientación afectiva o motivacional de aproximación o evitación respecto a la misma. Por "valor subjetivo" entendemos el reflejo cognoscitivo (en percepciones, representaciones, conceptos y proyectos) del valor objetivo en la personalidad o en la psicología social del grupo como una orientación afectivo-motivacional. (González, D. 2000).

Sin entrar en contracción con estos postulados, otros autores ofrecen elementos que aportan a la definición de la categoría valores, tal es el caso del Dr. Fabelo que los conceptualiza como la significación socialmente positiva que adquieren estos objetos al ser incluidos en el proceso de actividad práctica, no de cualquier hombre, sino de todos en conjunto. No depende de los gustos o inclinaciones, sino de la necesidad objetiva del desarrollo social. También pueden verse como la determinación funcional de los objetos y fenómenos de la realidad consistente en su capacidad (o su posibilidad) de satisfacer determinadas necesidades humanas y de servir a su actividad práctica. (Fabelo, 1995).

Siguiendo con las definiciones también se plantea que son el resultado de una experiencia individual, a partir de las situaciones y contradicciones que la persona presenta en el proceso de socialización, del que se derivan necesidades que se

convierten en valores a través de las formas individuales en que son asumidas y desarrolladas dentro del propio proceso. (González, F. 1998).

Por lo tanto, los valores constituyen contenidos sociales que son ponderados, definidos, apreciados, deseados, buscados, considerados como importantes para toda la sociedad, una parte de ella o grupos de individuos y que de hecho operan como reguladores del comportamiento del sujeto en la esfera de actuación en cuestión. (Bombino, 1999).

Otra definición resalta la importancia de los valores como determinantes en la actuación y asunción de criterios en los sujetos. En consecuencia, se plantea que son cualidades normativas asimiladas por los individuos, incorporadas de manera consciente a su subjetividad, para desde ellas ser capaces de tomar decisiones en la realización de sus actos y emitir juicios de valor acerca de las relaciones en las que se desenvuelven (Jiménez, 2000).

Desde un enfoque holístico, la Dra. Clara Suárez Rodríguez, plantea una concepción de los valores que se sustenta en la relación dialéctica de lo general representado por los valores humanos universales. Concepción que, desde nuestra posición teórica, nos parece que aún los elementos que en lo conceptual plantean diversos autores.

“los valores constituyen niveles de concreción de los principios, traducidos y expresados en la significación socialmente positiva y de sentido, que para los sujetos individuales y colectivos adquieren los hechos y fenómenos, procesos y acontecimientos, de acuerdo al conocimiento que de ellos tengan estos sujetos, la asunción de sus contenidos, las motivaciones y aspiraciones que se creen, los comportamientos que se generen al actuar como reguladores” (2000).

Realizando un análisis de estos conceptos hemos asumido como preceptos los siguientes criterios:

- Los valores son objetivos y tienen significado para el sujeto, lo cual se expresa en el plano subjetivo: poseen un condicionamiento objetivo y una acción determinante que se expresa tanto a nivel individual como grupal.
- Operan en sistema, lo cual significa que existe una interacción entre ellos de conexión, de completamiento desde el punto de vista de las reflexiones y de las

manifestaciones prácticas, aunque en un momento determinado uno predomine sobre los demás. Debido a su independencia relativa.

- Están estructurados jerárquicamente, conformando una escala con determinado grado de significación, tanto para las personas como para la sociedad, en ocasiones coincidentes, y en otras oportunidades no, generando contradicciones que se solucionan de alguna manera con significación positiva o negativa para el sujeto.
- Tienen un sentido histórico en tanto son expresión de una época histórica, pero algunos son universales.
- No se heredan de una persona a otra, pero si se transmiten y son de apropiación por parte del sujeto en dependencia de la significación de ese valor para él.

Luján González considera que los valores son *elementos muy centrales en el sistema de creencias de las personas y están relacionados con estados ideales de vida que responden a nuestras necesidades como seres humanos, proporcionándonos criterios para evaluar a los otros, a los acontecimientos tanto como a nosotros mismos.*

Los valores forman parte intrínseca de nuestra conducta, nos guían en la vida, nos hacen reflexionar acerca de las conductas de los demás y nos impulsan hacia nuestra competencia profesional.

Autores como Schwartz (cit. por Luján González) consideran que *los valores son representaciones cognitivas inherentes a tres formas de exigencia universal: las exigencias del organismo, las reglas sociales de interacción y las necesidades socio-institucionales que aseguran el bienestar y el mantenimiento del grupo.*

Para la práctica de valores es muy importante el papel de la familia como célula fundamental de la sociedad y de los demás grupos con los que se relacione el individuo.

De las definiciones encontradas compartimos certeramente con el estudioso mexicano José Fernando Vásquez Aquino, *los valores éticos o morales son principios con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso "de conciencia" y los emplean para juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas.*

También se coincide con la conceptualización ofrecida por el Dr. Fabelo, J. R. (1999), cuando expresa que *el valor es una forma de significación social, aquella que desempeña un papel positivo en el desarrollo de la sociedad y que por lo tanto está relacionada, directa o indirectamente, con el progreso social.*

Los valores se integran mediante la reflexión, la interacción con el medio y la práctica social, junto con el desarrollo de las capacidades, cognoscitivas, la personalidad, las habilidades técnicas y las destrezas operativas. En sí los valores sirven para orientar la acción humana.

Según las autoras Ercilla y Batista, *la educación en valores se refiere al aprendizaje como cambio de conducta. La competencia no se determina sólo por lo que las personas saben, sino por lo que saben hacer, lo que tienen el valor de hacer y, fundamentalmente, por lo que son.*

Ramos (2000) (cit. por Ercilla y Batista) considera la educación en valores como *un proceso humanizador, individual, social, vertical y horizontal a lo largo de la vida de las personas, determinando su personalidad desde su nacimiento hasta la ancianidad.*

Lo anterior comprende las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores y sus relaciones en el proceso docente-educativo. Integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no sólo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con lo afectivo.

La educación en valores no debe limitarse a lo ético; también debe tener presente que en el proceso hay que desarrollar otros valores que son importantes como los valores estéticos, los políticos, los intelectuales, que en su conjunto contribuyen al desarrollo de la personalidad.

La educación en valores incide en los siguientes aspectos:

- Desarrolla la capacidad valorativa en el individuo y contribuye a reflejar adecuadamente el sistema objetivo.

- Desarrolla la capacidad transformadora y participativa con significación positiva hacia la sociedad.
- Desarrolla la espiritualidad y la personalidad hacia la integralidad y el perfeccionamiento humano.

La educación en valores en la formación profesional

La educación en valores en la formación profesional es el proceso de humanizar e intencionar lo social de la profesión en las competencias profesionales.

Compartimos los criterios de Ercilla, Batista y Ramos, que destacan las razones que justifican la educación en valores en la formación profesional, y las sintetizamos en las siguientes acotaciones:

- La imagen que de la ciencia y de la tecnología existe en los futuros profesionales, varía según las concepciones y paradigmas con que se interpreten y comprendan dichos procesos, producto de los contenidos de la carrera: conocimientos, enfoques, habilidades, relaciones, comportamientos de los docentes, estilos y maneras de determinar y solucionar problemas de la vida universitaria en general.
- La adaptación de los diseños curriculares de las carreras a los cambios científico-tecnológicos y sociales, y su reflejo en los objetos y los modos de actuación de los futuros profesionales.

La formación sociohumanista es parte del desarrollo de la personalidad, por lo que no puede estar separada ni simplemente añadida al modelo del profesional, sino que es parte intrínseca del desarrollo de valores.

Educación en valores consiste en la transmisión de valores, principios y creencias que orienten a los jóvenes en la práctica de unas conductas sanas que les ayuden en su desarrollo y crecimiento personal.

En Cuba existe una reconocida tradición en la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua. En la década del sesenta, el prestigio de la naciente Revolución y la actitud solidaria de nuestro pueblo y gobierno motivaron el arribo al país

de miles de jóvenes provenientes de diferentes lugares del mundo, interesados en aprender español para después continuar sus estudios en Cuba. El interés creciente por estudiar español en Cuba motivó la implementación de múltiples cursos de diversa duración, con diferentes niveles y objetivos, tanto de pregrado como de postgrado, empeño al que se han sumado muchas instituciones educativas. Así, a lo largo de más de cuarenta años han estudiado español en Cuba miles de jóvenes procedentes de todos los continentes.

Tal es el caso del Programa de Formación de Jóvenes Chinos en Cuba, iniciado en el año 2006 y concluido en el 2016, que constituyó un hito en la enseñanza del español como lengua no materna en Cuba. Con él se consolidó la experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua, al graduar a más de 3 400 estudiantes en los diferentes tipos de cursos.

Todo lo expuesto legitimó la creación de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), y la reapertura en ella de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes, en correspondencia con los lineamientos del Plan de Estudio D, para la Educación Superior en el año 2007, sobre las siguientes bases epistemológicas:

- Se centró en los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua, con el propósito de:
 - preparar a los estudiantes para adecuar su discurso a las diversas situaciones comunicativas que enfrentarán.
 - reflexionar sobre cómo enseñar y aprender una lengua extranjera.

En el año 2011, en vista de la culminación del Programa de Formación de Jóvenes Chinos, el Ministerio de Educación Superior aprobó la modalidad autofinanciada o financiada de gobierno para la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes, que se inició en el curso 2013-2014 con un ajuste de plan, al que se denominó *Plan de Estudios Ajustado de la Carrera Lengua Española para No Hispanohablantes, que se mantiene hasta la actualidad. (Pregrado Autofinanciado)*.

Un considerable número de egresados de la carrera, ha continuado estudios de postgrado en universidades españolas, estadounidenses, canadienses y en la propia Universidad de La Habana, incluyendo la FENHI, con muy buenos resultados.

Luego de 12 años de implementación del Plan de estudios “D” ,y de acuerdo con las premisas planteadas por el Ministerio de Educación Superior para el diseño y ejecución del nuevo modelo para la formación de profesionales en el nivel de pregrado, la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes, está en condiciones de instrumentar el Plan de Estudio “E”.

La carrera Lengua Española para No Hispanohablantes trabaja para su acreditación en el año 2022.

El licenciado en Lengua Española para No Hispanohablantes tendrá como objeto de la profesión la lengua española, una segunda lengua extranjera y su lengua materna como medios de comunicación lingüística e interlingüística, vehículos de aprehensión y transmisión de conocimientos, y medio de comunicación intercultural.

Los modos de actuación profesional comprenden:

- Actuar como mediadores lingüísticos en la comunicación oral y escrita entre hispanohablantes y no hispanohablantes del español o la segunda lengua extranjera a su lengua materna y viceversa.
- Investigar en las esferas de las ciencias lingüísticas, la traductología y la didáctica del español como lengua extranjera.
- Impartir docencia de español a no hispanohablantes en centros de educación en cualquier nivel de enseñanza.

El licenciado en Lengua Española para No Hispanohablantes emplea, eficientemente, las lenguas estudiadas como instrumentos de comunicación intercultural. Se desempeñará en los siguientes campos de acción:

- La mediación lingüística
- La atención especializada a hispanohablantes en ámbitos de otras lenguas
- La promoción intercultural
- La investigación lingüística aplicada a las lenguas estudiadas.

- La enseñanza del español como lengua extranjera.

Las principales esferas de actuación de estos profesionales son los centros de referencia y documentación, los centros de servicio de traducción, los centros de investigación científica, los centros de atención a hablantes hispanos, los centros de promoción intercultural y las instituciones de educación a todos los niveles.

La carrera tiene la misión de preparar profesionales de la lengua española, no hispanohablantes, con una sólida formación ética y profesional, aptos para desenvolverse en cualquier contexto con un alto sentido humanista. En consecuencia, su formación integral se orienta a desarrollar los siguientes valores: identidad profesional, basada en el amor a la profesión y al ser humano; autoridad profesional expresada en el dominio, con independencia y creatividad, de sus funciones y tareas; responsabilidad y laboriosidad, manifestadas en el conocimiento y la asunción de los deberes y exigencias profesionales en el cumplimiento de las tareas sociales e individuales y en la disciplina laboral y social; exigencia manifestada en el espíritu crítico y autocrítico, en la flexibilidad y en objetividad de sus valoraciones; justeza expresada en la imparcialidad y honestidad de sus valoraciones y decisiones, así como en la equidad y el respeto hacia los otros; cooperación expresada en las relaciones interpersonales y en la colaboración con otros en el cumplimiento de sus tareas educativas; y el respeto a la diversidad cultural. Manifestar una conducta laboral acorde con los principios de la ética, la solidaridad, el humanismo y el compromiso social, a través del desempeño de disímiles tareas profesionales relacionadas con los diferentes modos de actuación profesional.

CONCLUSIONES

Consideramos de vital importancia propiciar la reflexión teórica colectiva en torno a la importancia del grupo docente como espacio psicológico para la formación de valores en jóvenes chinos ya que los valores se incorporan a la subjetividad individual en un largo proceso activo de desarrollo de sentimientos que adquieren los diversos contenidos en el sujeto, en función de su historia, de sus recursos psicológicos y del contexto sociocultural en que vive.

En otras palabras, lo cognitivo y lo afectivo alcanzan una unidad indisoluble en el proceso de configuración de los valores. Son los procesos afectivos los que signalizan los objetos,

procesos y fenómenos de la realidad objetiva garantizando que estos se estructuren en la subjetividad individual como valores personalizados que movilizan el comportamiento.

Sin dudas los valores desempeñan una función esencial como orientadores y reguladores de la acción humana, su formación resulta una tarea esencial y compleja que implica la comprensión del grupo en todas sus dimensiones. Exige además preparación profesional tanto en el dominio de aspectos teóricos como de habilidades profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colectivo de autores: la educación de valores en el contexto universitario. CEPES. La Habana, 2001.
- Fabelo Corzo, J. Ramón: *Hacia una reconstrucción axiológica del socialismo, el mercado y los valores humanos*. Editorial José Martí, La Habana, 1999.
- Fabelo, J.: *Práctica, conocimiento y valoración*. Ed. Ciencias Sociales, La Habana., 1989.
- Fuentes Ávila, M.: El aula vista como grupo sociopsicológico. Algunas reflexiones para una didáctica desde esta perspectiva. Argentina, 2016.
- Zaldívar Pérez, D.: “Las relaciones interpersonales”, en Psicología. Selección de textos. La Habana, 2003
- Alfonso Ramos, Rosa Elvira: *Desarrollo de las cualidades volitivas en el aprendizaje de Español en estudiantes extranjeros*, Universidad de Matanzas, 2002, disponible en: <http://www.bibliociencias.cu>, (consultada el 7-7-2021).
- Arana Ercilla, Martha y Batista Tejeda, Nuris: *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*, ISPAJAE, Cuba, disponible en: <http://www.organizacióndeestadosamericanos.com>, (consultada el 24-11-2021).
- Ercilla Arana, Martha, Batista Tejeda, Nuria y Ramos Castro, Álvaro: *Los valores en el desarrollo de competencias profesionales*, disponible en <http://organizacióndeestadosamericanos.com>, (consultada el 25-11-2021).
- Fernández Aquino, José: *Ética, valores y actitudes*, disponible en <http://www.monografias.com>, (consultada 12-6-2021).
- González Tornaría, María del Luján: *Familia y Educación en valores*, disponible en: <http://organizacióndeestadosamericanos.com>, (consultada el 17-9-2021).
- J. Benítez, Laureano: *Actividades y recursos para Educar en valores*, disponible en: <http://www.laureanobenitez.com>, (consultada el 17-11-2021).
- UH. (2019). Plan de Estudio “E” de la carrera Lengua española para no hispanohablantes. Facultad de Español para No Hispanohablantes, UH.

LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ACERCAMIENTO AL CONCEPTO.

MSc Ivis Virginia Peraza Oliva, ivis.peraza@fenhi.uh.cu; [http://orcid.org/ 0000-0002-6676-6469](http://orcid.org/0000-0002-6676-6469)

Lic. Lennys Cecilia Barcaz Lescaille, lennys.barcaz@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0003-2169-0947>

Facultad de Español para no Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

Un acercamiento al concepto de evaluación como un progreso sistemático, con integración en la actividad docente educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible de los estudiantes, sus motivaciones, necesidades, intereses, aportando así una información ajustada sobre el proceso de aprendizaje y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden para lograr los objetivos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje para así confrontarlos con los fijados y los realmente alcanzados.

Palabras claves: evaluación, proceso, enseñanza, aprendizaje

EVALUATION IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS: AN APPROACH TO THE CONCEPT.

ABSTRACT

An approach to the concept of evaluation as a systematic progress, with integration in the educational teaching activity in order to achieve its continuous improvement, through the most exact knowledge possible of the students, their motivations, needs, interests, thus providing adjusted information on the learning process and all the personal and environmental factors, that influence it to achieve the fundamental objectives in the teaching-learning process in order to confront them with those set and those actually achieved.

Keywords: evaluation, process, teaching, learning

INTRODUCCIÓN

Los motivos para aprender una lengua a través de la historia de la humanidad han sido diversos, complejos y principalmente han tenido un carácter práctico y utilitario: establecer relaciones comerciales, políticas, de dominio, de protección, con fines turísticos, culturales y profesionales. Estos dos últimos se han incrementado notablemente por la movilidad estudiantil y profesional y la emigración, entre otros fenómenos.

En la actualidad es indiscutible que el dominio de una sola lengua no es suficiente en un mundo globalizado. La capacidad de ser multilingüe es cada vez más necesaria para el estudio, el trabajo, la convivencia, la visión pluralista del mundo, para contactar con otras formas de pensar y de expresarse, con el propósito de reconocer la diversidad, la tolerancia y favorecer el respeto mutuo. Con lo expresado anteriormente se destaca la función social, cultural, política y económica que tiene el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y segundas lenguas (L2).

En la Universidad de La Habana, en la Facultad de Español para no Hispanohablantes (FENHI), se imparten diferentes tipos de cursos que se agrupan en seis modalidades para estudiantes y visitantes extranjeros que desean aprender el idioma Español y en el criterio de evaluación que se aplica, se tienen en cuenta características de cada modalidad como pueden ser la duración, el nivel de idioma, intereses individuales y colectivos, motivación y finalidad para el aprendizaje de la lengua española.

La lengua española se ha convertido en una lengua universal, no solo por los más de cuatrocientos millones de hablantes nativos, repartidos en cuatro continentes, sino también por el interés que despierta en todo el mundo su estudio como lengua extranjera.

Estadísticas actuales demuestran que más de 46 millones de personas estudian español; unos 40 millones de hispanohablantes usan habitualmente Internet, lo que constituye más de 6% de los usuarios del mundo, y que la presencia del español en los medios de comunicación en la red se cataloga en el segundo lugar, tras el inglés. Esto permite afirmar que el aprendizaje de lengua española ha pasado a ocupar un lugar destacado en la lista de solicitudes y necesidades de personas del mundo contemporáneo, sobre todo, de las que habitan en regiones geográficas como Europa y Estado Unidos de Norteamérica (El español en el mundo, 2020).

Se exige encontrar puntos de equilibrio entre las demandas, los requerimientos de la sociedad en su conjunto y las necesidades de los asistentes a los cursos de español como lengua extranjera, que como visitantes pueden encontrar un contexto histórico, social y cultural que los ayude a desarrollar sus habilidades lingüísticas. Cuando los alumnos llegan se enfrentan a un examen de clasificación para que sean ubicados en el nivel de idioma correcto según el conocimiento que tengan de la lengua. Esta evaluación

no es obligatoria, pero es necesaria para programar metodológicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite abordar cambios e innovaciones en las programaciones educativas y acciones didácticas, basado en percepciones rigurosas de la realidad, lo que contribuye, sin lugar a dudas, a lograr mejoras en la calidad de los métodos y procedimientos de la enseñanza y permite una retroalimentación para perfeccionar la acción docente.

DESARROLLO

La evaluación posee un concepto polisémico, por lo que puede ser abordada desde diferentes perspectivas de aquella que considera únicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito del aula, así se expresó Brown (1989) al referirse a esta noción.

En una aproximación a la concepción de evaluación se observa que instituciones como el Fondo de Población de las Naciones Unidas fundada en 1998 y el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, la vinculan con la calidad del resultado, del proceso de enseñanza, con la regularidad y repercusión en el contexto, y subrayan su finalidad de generar información y conocimientos sobre programas y actividades, para propiciar la toma de decisiones y de esta forma, mejorar tanto las acciones en marcha, como su planificación.

Para Lafourcade (1977) es una “etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los objetivos previstos “...permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura del proceso y el producto de la educación”.

Esta última característica se reafirma en el planteamiento de Forns (1980): “Estimar cuantitativamente y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos”

Las dos definiciones anteriores, de manera explícita, aluden a la valoración de los efectos, teniendo como referencia patrones que se remiten no solo a la cantidad sino también a las peculiaridades y propiedades. Lafourcade, además indica la sistematicidad, característica inherente para que se cumpla la función formativa.

Alfaro (1990) se refiere a este concepto de una manera muy sencilla al plantear que es “comparar lo deseado con lo realizado. Coincide con Lafourcade en señalar una de las funciones de la evaluación: valorar la correspondencia entre los resultados y los objetivos propuestos.

Según el Diccionario de términos del Centro Virtual del Instituto Cervantes (2005), se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia, tomar una decisión.

La denominación del Diccionario del Instituto Cervantes y los criterios emitidos por Stufflebeam, Maccario, Nieto y Halcones, se remiten a la función de retroalimentación que permite analizar y comprobar “el curso del curso” considerando a todos los implicados en el proceso y encaminar los esfuerzos al logro de los objetivos.

Por su parte, García de la Santa (2001) subraya la evaluación que hace el profesor de los logros alcanzados por los estudiantes, pero se sobrentiende, al hablar de equidad y de responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje, que de una manera implícita hace alusión a la autoevaluación y coevaluación, como elementos fundamentales para lograr la colaboración activa y decisiva de los principales gestores del proceso.

Al decir de Pila Teleña (2001), "La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados."

En la definición anterior se agrupan muchas de las características de la evaluación: parte constitutiva del proceso docente, sistematicidad, retroalimentación, conocimiento y comprensión de las dificultades que presenta el estudiante, cuyas causas pueden estar relacionadas y determinadas por factores afectivos y cognitivos

El análisis de las definiciones de evaluación dadas por diferentes autores permitió acercarse a la esencia de este concepto: Componente del proceso docente que permite observar las transformaciones alcanzadas; proceso, constituido por un conjunto de fases

o serie de acciones sucesivas que interrelacionan diferentes momentos del proceso de aprendizaje y que conducen a la valoración del cumplimiento de los objetivos, mediante la apreciación de la actuación y el conocimiento de los estudiantes, a la que es inherente, además, la medición, comparación con parámetros ya establecidos y la formación de un juicio, que permite la toma de decisiones y la determinación de los pasos.

Criterios de clasificación de las evaluaciones

Existen muchas clasificaciones de las funciones que se le asignan a la evaluación. Una de ellas se relaciona con las funciones pedagógica y acreditativa. Así, para Stufflebeam las primeras están dirigidas, fundamentalmente, a obtener información válida para tomar mejores decisiones; comprobar e interpretar los logros de un programa o actividades, mejorarlo, perfeccionar los procesos educacionales y guiar el aprendizaje de los estudiantes. Las acreditativas facilitan los procesos de certificación y acreditación del aprendizaje.

Autores como R. Tyler, B. Bloom, P. Lafourcade, B. Maccario, M. González, Pila Teleña y otros clasifican y agrupan la evaluación según:

- Su función: diagnóstica, orientadora, predictiva, de control y seguimiento del producto.
- Su finalidad: formativa y sumativa.
- La ubicación de los agentes de evaluación: interna y externa.
- La participación de los agentes de evaluación: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- La extensión del aprendizaje: global y parcial.
- El momento: inicial, procesual, final y diferida.
- El enfoque metodológico: cualitativa, cuantitativa y cualicuantitativa.
- El estándar de comparación: normativa y criterial.

La evaluación en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera

El Marco Común de Referencia Europeo (MCER, 2003) plantea que: “El aprendizaje de la lengua extranjera (LE) se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística o capacidad (progresiva) de interaccionar, comprender y expresarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones de comunicación. Por eso “...se evalúa teniendo en cuenta cómo el estudiante desarrolla sus habilidades, aplica sus conocimientos sobre los aspectos formales y sociolingüísticos y logra comunicarse de manera adecuada en situaciones diversas, es decir, se evalúan sus conocimientos y actuación”.

Por otra parte, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) se subraya la necesidad e importancia de la evaluación para el estudiante, tanto en lo que se refiere a los procedimientos que le permiten reflexionar sobre el desarrollo de su proceso de aprendizaje, como con los que le proporcionan una información real de su actuación y lo ayudan a reconocer los objetivos de cada ciclo de enseñanza.

Sonsoles Fernández (2007) destaca el logro de los objetivos mediante el dominio de la lengua, resultado que depende del trabajo mancomunado de profesores y estudiantes, de los métodos y medios utilizados.

Pinar, M. (2001) Distingue otros aspectos muy específicos de la evaluación de LE cuando plantea que “...en un programa de lenguas se evalúan aspectos que no necesariamente son propios del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza y otros”.

La primera definición se remite de una manera explícita al enfoque centrado en la acción que propugna el Marco cuando plantea que “...el uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende “...el desarrollo de una serie de competencias, tanto generales como comunicativas por el estudiante “...su utilización en distintos contextos y bajo distintas condiciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan los procesos de producción y recepción de textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar” (Adaptado del Capítulo 2 del MCER).

Por otra parte, los restantes autores se refieren al control sistemático que de estas acciones deben hacer los estudiantes y el profesor. El primero para concientizar sus avances, deficiencias y modificar, perfeccionar sus competencias. El segundo, para valorar la conveniencia de los procedimientos, los medios utilizados en las clases y tomar las decisiones oportunas para el logro de los objetivos, que se revierte en la satisfacción de docentes y estudiantes.

Con relación a los tipos de evaluación que se mencionaron en el párrafo anterior, se plantea la posibilidad total de aplicación en el aprendizaje de una LE, pero depende del tipo de curso, objetivos, duración y características de los usuarios.

A los fines que persigue este artículo se decide asumir la clasificación propuesta por Fernández, S. (2007), por su sencillez y por la integración de diferentes tipos de evaluación:

- Para mejorar el trabajo: de diagnóstico, formativa, continua o de progreso (incluida la autoevaluación y coevaluación) cuando se realiza en tiempo real.
- Para otorgar una calificación: de aprovechamiento, sumativa, final, al terminar un periodo o un curso.
- Para conseguir un certificado o diploma oficial: evaluación externa de dominio o de aptitud.

Se hará referencia a la tercera en particular por estar más relacionada con el objetivo de este estudio. Esta última se ocupa concretamente de la evaluación del dominio lingüístico y no de la evaluación en su sentido más amplio. La forma de llevarla a cabo es, generalmente, mediante exámenes de suficiencia.

Por su parte, el MCER en los diferentes tipos de evaluaciones para LE la incluye también y la denomina del dominio. Es la valoración de lo que alguien sabe o es capaz de hacer con la LE, se centra en la capacidad para desenvolverse en el mundo real, en situaciones que se corresponden con lo previsto en los descriptores por niveles.

Así se podría llegar a un concepto de evaluación: Componente del proceso de enseñanza aprendizaje mediante el cual se observan las transformaciones alcanzadas por un conjunto de fases o serie de acciones sucesivas, que se interrelacionan en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA). De esta manera se valora la

apreciación (objetiva o subjetiva) de la actuación y el conocimiento de los estudiantes, así como el cumplimiento de los objetivos, la medición y la comparación con parámetros ya establecidos, esto favorece la toma de decisiones para determinar los pasos que se pretende alcanzar.

Análisis de los elementos que aparecen en el concepto anterior

Componente del proceso docente que permite observar las transformaciones alcanzadas; **proceso**, constituido por un conjunto de **fases o serie** de acciones sucesivas que interrelacionan diferentes momentos del proceso de aprendizaje y que conducen a la **valoración** del cumplimiento de los objetivos mediante la **apreciación** de la actuación y el conocimiento de los estudiantes, a la que es inherente, además, la **medición**, comparación con parámetros ya establecidos y la formación de un juicio que permite la **toma de decisiones**, la determinación de los pasos que se deben seguir.

La evaluación en que se comprueba si el estudiante domina la habilidad de la lengua extranjera que está aprendiendo, si alcanzó el objetivo del curso, en tanto que es un solo objetivo, puede ser evaluado mediante un problema que exija del estudiante la aplicación de la habilidad en el grado de despliegue que precisa el objetivo.

En cuanto a la evaluación, el MCER establece niveles de dominio de las lenguas que:

- Ofrecen los detalles en cuanto a las competencias y las habilidades que deben desarrollarse.
- Precisa los descriptores, que refieren el uso de la lengua, la habilidad del estudiante para utilizarla y posibilitan percibir y comprobar su progresión en cada fase del aprendizaje.
- Favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas.
- Propone evaluar el dominio de una LE a través de la competencia que demuestra el estudiante/usuario al ejecutar diferentes tareas en contextos específicos, que presuponen la aplicación de estrategias y realización de actividades de lengua:

- Comprensión oral y escrita
- Expresión oral y escrita
- Interacción oral/escrita y audiovisual
- Mediación oral y escrita (interpretación y traducción)

“Las subcategorías de las actividades comunicativas propuestas suponen un avance novedoso, aporta la comprensión o recepción audiovisual, tan habitual en nuestra sociedad, donde las tecnologías han tomado un papel relevante (multimedia, cederrón) Asimismo, aparecen dos nuevas: interacción y mediación, que permiten una valoración distinta del aspecto comunicativo de la LE en el que la relación entre los interlocutores es fundamental” (Morote, 2004).

En este artículo se reconoce y destaca una de las características fundamentales del MCRE la de “plantear una nueva filosofía del análisis, la didáctica y la evaluación del conocimiento de lenguas (...) en la que los contenidos gramaticales o de vocabulario más o menos concretos no son los que permiten ubicar a un estudiante en un nivel u otro (...) La idea esencial es aceptar que lo que verdaderamente nos posibilita medir y debe guiar la intencionalidad educativa es la competencia en el uso de una lengua” (Adaptado de locosmundi, 2003).

En relación con los profesionales y estudiantes de lenguas, el MCER es un instrumento eficaz encaminado a:

- Promover la reflexión sobre los objetivos y la metodología de su enseñanza y aprendizaje.
- Facilitar la evaluación.
- Favorecer autoevaluación y la implicación consciente de los estudiantes en la consecución de los objetivos.
- Al describir lo que tienen que aprender a hacer para comunicarse en la lengua objeto de estudio.
- Al determinar las habilidades necesarias a desarrollar para poder actuar de manera eficaz en diferentes contextos.

El Marco Común Europeo orienta la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjera y permite medir el nivel de comprensión y expresión en una determinada lengua, además hace posible fijar un sistema de evaluación que permita certificar el nivel de esa lengua extranjera de forma fiable

CONCLUSIONES

El análisis de las definiciones de evaluación dadas por diferentes autores permitió un acercamiento a la esencia de este concepto que se aplica convenientemente teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes para desenvolverse satisfactoriamente en todos los ámbitos de su vida personal, familiar, académica, laboral, profesional, intelectual y espiritual, donde al final se certifica la competencia lingüística adquirida por los asistentes que no tienen el español como primera lengua.

La determinación del nivel de entrada de los visitantes extranjeros que desean aprender el idioma español es una condición importante para la efectividad de su aprendizaje y resulta bastante difícil porque los programas de la enseñanza precedente son muy diversos.

En la actualidad es indiscutible que el aprendizaje del español se ha multiplicado en un mundo globalizado, donde acentúa su función social, cultural, política y económica facilitando la movilidad estudiantil y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, O.: *Aspectos prácticos del proceso de programación y evaluación*, Documentación Social, Madrid, 1990.
- *Bases comunes para una Europa plurilingüe*, Anuario: Claves del Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de Lenguas, Acceso en línea el 3 de junio de 2008, URL disponible en www.cvc.cervantes.es.
- Bloom, B.: *Manual de evaluación formativa del currículo*, trad. María Palavicino, Continental Gráfica, Colombia, 1978.
- Europa, Consejo de: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, Evaluación. Acceso en línea el 27 de noviembre de 2020, URL disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- El español en el mundo, acceso en línea el 10 de diciembre de 2020, URL disponible en [http: español en el mundo/](http://español.en.el.mundo/)

- IOCOSMUNDI (2003) Centros de Enseñanza e Inmersión Lingüística de ELE, Sobre el contenido curricular, Acceso en línea el 17 de noviembre de 2006, URL disponible en: www.iocosmundi.com
- Instituto Cervantes: Diccionarios de términos, Acceso en línea el 12 de febrero de 2021, URL disponible en www.cvccervantes, 2005.
- Fernández, F.: *Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española*, Acceso en línea el 27 de junio de 2008, URL disponible en Revista Didáctica de ELE: www.marcoele.com, 2007.
- Fernández, S.: *Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER*, II Congreso Internacional: Una lengua, muchas culturas, Granada, 2007.
- García de la Santa, C.: La evaluación en la clase de ELE. Materiales del taller metodológico de la FENHI, mayo 2008.
- Lafourcade, D.: *Evaluación de los aprendizajes*, Cincel, Madrid, 1977.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: *Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes, Junta de Castilla y León, Madrid, 2001.
- Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas: *El Marco de referencia europeo en su contexto político y educativo*, en línea el 2 de abril de 2006, URL disponible en www.cvc.com
- Morote, P y Labrador MJ (2004): El MCER y la enseñanza comunicativa de segundas Lenguas, Acceso en línea el 3 de febrero de 2008, URL disponible en www.glosasdidaticas.com
- Pila Teleña, A.: Citado en Característica y Tipos Importantes de Evaluación de A. Robles. Acceso en línea el 25 de agosto de 2008, URL disponible en www.worpress y en Materiales del taller de Control y Evaluación, 2001.
- Pinar Sanz, M.J.: La evaluación en Educación Primaria en el contexto del MCER, en Moya y otros: La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo, 2006, Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha, *Revista Mosaico*, 2001.
- Tyler, R. Citado por D. Madrid en *Evaluación curricular en el área de la Lengua Extranjera*, Editorial Universitaria, Madrid, 1997
- Sonsoles, Fernández, 2007: Evaluación y aprendizaje acceso en línea el 20 de diciembre de 2007. <https://dialnet.unirioja.es>

CAPÍTULO II. PAPEL SOCIAL DE LA CULTURA. TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVAS. LAS ARTES.



ARTE, LITERATURA Y GEOMETRÍA, UN LIBRO DIGITAL PARA LA CULTURA ESTÉTICO-ARTÍSTICA

Dr. C. Yasser Martín Guillén, yassermg1983@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3829-9637>.

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

RESUMEN

El mundo contemporáneo se caracteriza por la invasión de productos artísticos caracterizados por lo grotesco, lo vulgar y lo superficial. Detrás de estas producciones hay una industria que pretende homogeneizar la cultura y ponderar los valores propios de una sociedad de consumo. La escuela cubana, como muchas en el mundo, tiene que enfrentar la formación de una cultura estético-artística en los estudiantes a la que realizan los medios de divulgación masivos y el entorno familiar-comunitario. Por ello, la preparación de los futuros profesores requiere intencionalidad desde todas las disciplinas del currículo. El presente trabajo, en esta dirección, presenta la estructura de un libro que tiene como objetivo la formación de la cultura estético-artística desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría para la carrera de Educación Matemática y se inserta en una estrategia didáctica elaborada por el autor principal de este trabajo.

Palabras claves: arte, geometría, cultura estético-artística

ABSTRACT

The contemporary world characterizes itself for the invasion of artistic products characterized by what's grotesque, the commonness and what's superficial. Behind these productions there is an industry that wants to homogenize culture and to ponder the owned securities of a consumer society. The school Cuban, like many in the world, has to confront the esthetic formation of a culture artistic in the students that massive the media of broadcasting and the surroundings accomplish communal relative to. For it, the preparation of the future professors requires intentionality from all the disciplines of the curriculum. The present work, in this direction, presents the structure of a book that aims at the esthetic formation of the culture artistic from the process of teaching Mathematical learning of the Geometry for the race of Education and it is inserted in a didactic strategy elaborated by the main author of this work.

Keywords: art, geometry, culture esthetic artistic

INTRODUCCIÓN

En el decurso de la historia, el arte siempre ha desempeñado un papel esencial en la transmisión de la cultura. En la sociedad contemporánea la función social del arte se hace más evidente sobre todo al difundirse mediante novedosas tecnologías de información y comunicación, las cuales se encuentran bajo el dominio de las potencias hegemónicas,

imponiendo patrones, puntos de vista y valores que responden a sus intereses muchas veces opuestos a los valores humanos universales.

El mundo interconectado por los mercados internacionales y la industria cultural, esencialmente norteamericana, invade las tradiciones, costumbres, mitologías y patrones de comportamiento que forman la identidad cultural de los pueblos.

Cuba no está al margen de los embates de la globalización cultural al estilo neoliberal que pretenden imponer al mundo los países capitalistas desarrollados, a pesar de la prioridad que el Estado cubano otorga a la educación y la formación cultural de todo el pueblo, no siempre las valoraciones estéticas que realizan los jóvenes sobre las diversas manifestaciones artísticas se corresponden con la política cultural y la formación integral a la que se aspira en correspondencia con la identidad nacional cubana. Por esta razón, en la Conceptualización del Modelo Económico y Social Socialista cubano de desarrollo (2016), se enfatiza en la necesidad de estar “preparado para enfrentar críticamente todo lo nocivo de la industria cultural hegemónica”, así como del desarrollo de la capacidad para apreciar el arte y su sentido estético.

El plan de estudio E reconoce la necesidad de la formación integral del estudiante de Educación Matemática desde la comprensión del rol y la importancia social de la matemática y su significatividad, así como el enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, un estudio exploratorio de los investigadores en esta carrera y luego su caracterización determinó:

- La mayoría de los estudiantes reconocen carencias de conocimientos para establecer la integración entre el arte y la geometría y manifiestan incompreensión de la necesidad del desarrollo de la cultura estético-artística en su formación como profesores de Matemática.
- En los programas de Geometría no se revelan suficientemente las relaciones entre la geometría y el arte; en consecuencia, tampoco en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, se trazó el **objetivo**: la formación de la cultura estético-artística desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría para la carrera de Educación Matemática y se inserta en una estrategia didáctica elaborada por el autor principal de este trabajo.

DESARROLLO

1.1 La formación de la cultura estético-artística desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría.

A lo largo del proceso de definición del concepto de cultura, se reiteran como rasgos: el carácter axiológico y comunicativo, así como la reducción de la cultura a la espiritualidad humana sin tener en cuenta su aspecto material, que perduró durante mucho tiempo.

Es la concepción materialista de la historia, descubierta por el marxismo, la que abre nuevos caminos en análisis del concepto cultura. Si bien los clásicos del marxismo no dejaron una definición explícita de cultura, es válido resaltar que en sus obras queda una concepción dialéctico-materialista acerca de la misma.

Autores cubanos como: Mendoza, L. (2003) y Pupo, R. (2011) se destacan, entre otros, en los estudios de la cultura desde la filosofía. Para Mendoza, la cultura es “el conjunto de realizaciones materiales y espirituales en las que se objetiva la multifacética actividad humana. Así comprende el conjunto de saberes, destrezas, procedimientos, modos de actuación y resultados que se obtienen en el proceso de transformación de la realidad objetiva por el hombre. Pero, a su vez, supone el proceso de creación y apropiación, por lo que conlleva el problema de la herencia, de la continuidad y ruptura, del enriquecimiento y superación, del desarrollo. Y es que, aun cuando la cultura refiere el mundo creado por el hombre – en tanto producto - comprende a su vez, el proceso de su realización. De ahí, su carácter complejo y contradictorio”.

Esta autora aporta a la definición de cultura un carácter metodológico de gran valor para desentrañar los nexos entre la cultura general y lo estético artístico, lo cual se expresa en la relación dialéctica entre lo material y lo espiritual, presente en la cultura como esencialidad humana.

Pupo, R. (2011) dice que pensar la realidad investigada con “mirada” cultural, posee un valor extraordinario, desde el punto de vista teórico-metodológico y práctico en tanto

garantiza asumir la realidad compleja, sin reduccionismos epistemológicos. “En síntesis, es pensar la realidad subjetivamente (...) como un proceso dialéctico, mediado por la praxis, donde lo ideal y lo material se convierten recíprocamente, en la construcción del conocimiento y la revelación de valores, en un proceso intersubjetivo, fundado en la realidad, cuyos resultados se incorporan a la cultura”. Es innegable el valor de este juicio para penetrar en la esencia de la cultura, develar sus mediaciones e interacciones; así como abordar la complejidad de su formación.

En correspondencia con los autores antes mencionados, Cabrera (2018) considera la cultura, “productora de nuevos saberes transdisciplinarios e integradores, que no se reduce a la suma de conocimientos, su contenido se integra por las múltiples formas de la actividad humana, como subsistema de la sociedad no solo regula su funcionamiento sino también se erige en método para su transformación en tanto genera permanentemente nuevos saberes, recuperados del pasado, reconstruidos en el presente y modificados para el futuro; mediados por la praxis, donde lo ideal y lo material se convierten recíprocamente; es proceso y resultado de la práctica, los conocimientos, los valores, los hábitos, las costumbres y las tradiciones de una época; la cultura es condición humana que se redimensiona continuamente”.

Se asume esta definición por su carácter integrador y enfocado hacia la formación y transformación del ser humano mediante la apropiación y la creación de nuevos saberes.

En la definición anterior también se aprecian la multidimensionalidad de la cultura. En este sentido, la revisión bibliográfica general encuentra gran dispersión, sin embargo, pueden apreciarse regularidades agrupadas entorno a lo material, lo organizacional, el conocimiento, la conducta, lo simbólico y lo subjetivo. Lo material se refiere a los objetos utilizados por el hombre en un contexto histórico y social, lo organizacional es lo relativo a la sistematización de las relaciones de organización del hombre, el conocimiento como las experiencias asimiladas y sistematizadas que el hombre elabora, la conducta se refiere a los comportamientos o pautas comunes a un grupo, lo simbólico es lo relativo a la comunicación, y lo subjetivo a los valores, emociones y las creencias.

El investigador asume a Mendoza, L. (2011), en la búsqueda de las dimensiones para el contexto de la Educación Superior. Esta autora reconoce las dimensiones en

correspondencia con el modelo de hombre que aspira la sociedad cubana y las posibilidades de su formación en la Educación Superior. En esta dirección sus dimensiones son la cultura histórica, la cultura filosófica, la cultura económica, la cultura política, la cultura jurídica, la cultura ética, la cultura científica, la cultura lingüística, la cultura medioambiental y la cultura estético-artística.

Sin embargo, al revisar la bibliografía de esta autora y otros que trabajan el concepto de la cultura estético-artística no se encuentra una definición, solo mencionan algunas de sus características: el conocimiento estético, las obras artísticas universales y nacionales más importantes, la sensibilidad estética para el disfrute de las mejores realizaciones de la cultura y la actuación estética en las relaciones interpersonales.

Entonces, se requiere una definición que integre lo estético y lo artístico. Los investigadores arriban a que cultura estético-artística es “el proceso y resultado de las relaciones sensoperceptivas del ser humano consigo mismo, con los demás y el medio ambiente que permite la aprehensión, reflejo y apreciación artística del mundo y se expresa en el comportamiento desde una orientación valorativa de lo estético como resultado de las influencias educativas”. Su formación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría en la carrera de Educación Matemática se entiende como “Proceso organizado de manera consciente sobre bases científicas y tecnológicas para la integración de las relaciones sensoperceptivas de los estudiantes consigo mismo, con los demás y con las figuras geométricas que le permitan la apropiación de lo estético-artístico para la transformación de la realidad mediante el modo de actuación profesional pedagógico que contribuye a la formación de valores éticos y estéticos”. Es el resultado de la integración del enfoque desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y el enfoque dinámico para la enseñanza de la Geometría.

1.2 Estructura del libro digital para la formación de la cultura estético-artística en los estudiantes de la carrera Educación Matemática

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría en la actualidad discurre en dos posiciones contrarias según su enseñanza: la enseñanza tradicional y la enseñanza dinámica, de reciente desarrollo. Rodríguez, A. León T. y Lima, S. (2010) al exponer sus posiciones sobre esta última argumentan que “El desarrollo vertiginoso de las tecnologías

de la información y las comunicaciones (TICs), en especial en el sector educacional, ha favorecido que hacia los finales del siglo XX y en el presente se produzca un encuentro entre la utilización de las tecnologías en la educación y la naciente revitalización de enfoques de enseñanza en la geometría dirigidos al desarrollo del pensamiento y la imaginación espacial”.

En este sentido, los medios de enseñanza que utilizan las TICs juegan un rol fundamental pues ellos “aprovechan las potencialidades perceptivas de los canales sensoriales, facilitan la participación individual, desarrollan la creatividad, permiten la retención por más tiempo de los conocimientos adquiridos en clase, crean intereses cognoscitivos, impregnan más emotividad al proceso de aprendizaje, ofrecen seguridad y contribuyen a la autorreafirmación del estudiante”. Esto impone al profesor de Geometría la elaboración de medios de enseñanza donde se integren diferentes TICs.

El presente trabajo es una consecuencia de lo antes planteado. El libro elaborado se realizó mediante la utilización de los programas Microsoft Office 2013 para su redacción, Foxit Reader PDF para su archivo primitivo y Flip Builder para su diseño final como libro digital. El libro cuenta con portada, prólogo, índice y los capítulos que integran diversos contenidos de la cultura estético-artística y la geometría. A continuación, se presenta los títulos de cada capítulo y una reseña de su contenido.

- La santísima trinidad del arte islámico

En este capítulo se aborda algunas formas significativas de la arquitectura y su disposición. El arco, la columna y la cúpula son el eje fundamental del capítulo y de cada uno de ellos se trabaja su construcción, clasificaciones y en general orden arquitectónico.

- El reinado de la curva

Este capítulo refleja las curvas más significativas en la arquitectura moderna. Se inicia con las superficies cuádricas en la obra de Gaudí y Félix Candela, luego se trabajan las superficies mínimas de Frei Otto y culmina con el diseño de edificios mediante la utilización de la computadora y la obra de Frank O. Gehry.

- El número de oro

En este capítulo se realiza una periodicidad histórica acerca del número de oro en la arquitectura y las artes plásticas.

- La perspectiva en la pintura

Este capítulo vincula la geometría descriptiva y la proyectiva y como estas influenciaron en la pintura. Se realiza además una periodización del desarrollo de la perspectiva en la pintura hasta el siglo XIX.

- El canon

En este capítulo se realiza una periodización del canon y las unidades de medidas utilizadas desde la comunidad primitiva hasta nuestros días.

- M.C. Escher juega con el plano y el espacio

Este capítulo trabaja la vida y obra del pintor de referencia y los aportes a las teselaciones y figuras imposibles.

- El cubismo, mucho más que seis caras iguales

En este capítulo se refleja las acusas del surgimiento del cubismo, sus características y principales autores.

- La geometría en el arte abstracto

Este capítulo presenta las causas del surgimiento del arte abstracto y las principales corrientes en el mundo a partir del significado de la utilización de las formas geométricas.

- La literatura y la geometría

En este capítulo se revela la necesidad del conocimiento geométrico para la comprensión de grandes obras de la literatura universal como la Biblia o El nombre de la rosa, se trabaja la poesía visual y la poesía dedicada a la geometría. Se cierra con la novela “Planilandia, romance de muchas dimensiones” que constituye un ejemplo claro de integración entre literatura y geometría.

- La música de la geometría

Este capítulo inicia con el significado de música y sus características, luego evidencia como las proporciones geométricas han resultado de especial interés en el desarrollo de

esta manifestación artística. Se presenta la obra de los pitagóricos y el número de oro en la música.

- Danza y geometría

En este capítulo se aborda la relación entre la danza y la geometría a partir de la influencia de la geometría sagrada en las danzas orientales.

- Los fractales

Este capítulo presenta la teoría de los fractales y su relación con el arte, así como los programas informáticos que permiten la construcción de fractales.

CONCLUSIONES

La sistematización realizada por los autores permitió la integración de los aportes teórico-metodológicos de la filosofía, la ética, la estética, el arte, la filosofía de la educación, la pedagogía, la sociología, la psicología y la didáctica necesarios para la formación de la cultura estético-artística de los estudiantes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría.

Para lograr la formación de la cultura estético-artística, se diseñó la estructura de un libro digital para insertar en una estrategia didáctica, que toma en cuenta las demandas educativas sociales en esta dirección, lo que revela la pertinencia social y pedagógica del tema investigado en el contexto cultural actual en Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera Elejalde, O.R (2018). Cultura económica y educación en valores. La Habana: Editorial Acuario.
- Cabrera Elejalde, O.R (2006). La Superación Profesional para la apropiación de la cultura económica por los docentes de la Facultad de Profesores para la Enseñanza Media Superior. (Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas). La Habana: ISPEJV.
- León Roldán, T. (2007). Concepción didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría con enfoque dinámico en la Educación Primaria. (Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas). La Habana: ISPEJV
- Martín Guillén, Y. (2017). Arte y Geometría: una asignatura optativa que contribuye a la formación de la cultura artística en la formación inicial del profesor de Matemática. [monografía en CD ROM]. La Habana: XI Encuentro Taller científico metodológico de la cátedra Dulce María Escalona.
- Mendoza Portales, L. (2003). Axiología y cultura en José Martí. (Tesis doctoral en Ciencias Filosóficas). La Habana: Instituto de Filosofía.
- Mendoza Portales, L. (2011). Formación cultural y de valores de la identidad ¿Un reto en la formación universitaria del profesional de la educación? [Ponencia para el evento Pedagogía 2011].
- Partido Comunista de Cuba (2016). Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de desarrollo socialista. (tabloide). La Habana: PCC.
- Pupo, R. (2011). La filosofía y su discurso plural. En: Colectivo de autores: Filosofía, Ciencia, Cultura y sus mediaciones. La Habana: Ciencias Sociales, p 294.
- Rodríguez Aruca, M., León Roldán, T., Lima Montenegro, S. (2010). Geometría dinámica. Una propuesta didáctica. La Habana: Pueblo y Educación.

EL AÑO NUEVO EN BEIJING Y EN LA HABANA: UN ESTUDIO ANTROPOLÓGICO CULTURAL COMPARATIVO.

DrC Avelino Víctor Couceiro Rodríguez, avelino.vcr@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-9742-0698>

DrC. Michael Cobiella García, michaelcobiella@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-3355-446X>.

Universidad de La Habana

RESUMEN

Este es un resultado de investigación que emana de nuestra labor docente, y valora comparativamente las festividades tradicionales del año nuevo en Beijing y en La Habana en espacios públicos y privados, a partir de sus respectivas identidades culinarias, vestimentas, tradiciones culturales empleadas y la música, sobre la plataforma y el instrumental ofrecidos por la antropología urbana, en lo que imperó el método comparativo. Está, por tanto, asociado al proyecto de investigación de Antropología urbana de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana; de ahí su importancia desde el punto de vista académico, en tanto se apoya en las herramientas teóricas de la antropología urbana. De tal suerte, pretende profundizar en las sociedades cubana y china y en sus diversidades comunitarias, así como establecer directrices de trabajo en temas similares desde las perspectivas de investigación que aquí se ofrecen.

Palabras claves: Antropología urbana; festividad; Año Nuevo Chino; comparar.

THE NEW YEAR IN BEIJING AND HAVANA: A COMPARATIVE CULTURAL ANTHROPOLOGICAL STUDY.

ABSTRACT

This is an investigation result that emanates of our educational work, and it values the traditional festivities of the new year comparatively in Beijing and in Havana in public and private spaces, starting from their culinary respective identities, gears, traditions cultural employees and the music, on the platform and the instrumental one offered by the urban anthropology. The most important was the comparative method. It is, therefore, associated to the project of investigation of urban Anthropology of Spanish's Ability for Non Spanish-speakers (FENHI) of the University of Havana; of there their importance from the academic point of view, as long as he/she relies on the theoretical tools of the urban anthropology. Of such a luck, it seeks to deepen in the Cuban and Chinese societies and in their community diversities, as well as to establish work guidelines in similar topics from the investigation perspectives that here offer.

Keywords: Urban Anthropology; Festivity; New Chinese Year. To compare.

INTRODUCCIÓN

La antropología urbana, de acuerdo con los estudiosos, incluida dentro del campo que abarca la antropología cultural y, en esta, la antropología aplicada, comprende el análisis integral y sistémico de los espacios antrópicos; no es mera antropología en la ciudad; más que escenario, el contexto urbano protagoniza como antropología de ciudad (Couceiro, 2009: p.18). Desde la proliferación de los estudios antropológicos urbanos o sobre ciudades y/o aspectos específicos de estas, es posible advertir nuevas rutas de acercamiento a las particularidades que distinguen a esta disciplina de estudio (véase: Academia.cu, 2020).

Esta investigación entiende la comunidad humana como “todo conjunto relativamente sistémico de personas con algún aspecto común” (Couceiro, 2015, p.82); con lo cual estamos en presencia de distintos tipos de comunidades: por residencia, por marginación o por otros intereses comunes. En particular nos interesa el análisis de los espacios culturales en dos sociedades diferentes en su dimensión histórica, social, política y sobre todo cultural, y en este aspecto del espacio antrópico valorar las características, costumbres, idiosincrasia, valores culturales... en fin, de sus habitantes, durante la celebración del año nuevo en ciudades como Beijing y La Habana.

Debe tenerse en cuenta que, a diferencia de Cuba, un archipiélago cuya población no supera los 12 millones de habitantes, China es un inmenso país del continente asiático de 9 789 999 km² de extensión y con más de 1300 millones de habitantes, por lo que actualmente representa la quinta parte de la población mundial. Aunque todos sus habitantes son ciudadanos chinos, en el país conviven 55 nacionalidades (miao, chuang, chuj, uigur, manchú, mongola, pui, coreana, tung, pai, shao, puleng, tibetana, io, tingpcho y otras), de las cuales 54 tienen lengua propia y 24 poseen escritura (*China Daily*, 2010)

Como aportes significativos de su investigación Couceiro parte de la necesidad de proveer de una herramienta científica para el trabajo comunitario, a su juicio, con antecedentes seculares en Cuba y en el mundo (Couceiro, 2007), pero apenas sistematizados por las ciencias sociales y humanísticas en general. De este modo, su nuevo instrumental es aplicable a futuros estudios sobre comunidades urbanas y no urbanas del país y de otros países, en su interrelación tanto diacrónica como sincrónica.

Como **situación problemática**: En la actualidad, aunque tanto en Beijing como en La Habana se reconoce la importancia de la fiesta del año nuevo, no se aprecian estudios comparativos respecto a las características culturales sobre tales celebraciones en cada una de estas ciudades, en los cuales pueda describirse ni menos aún, comprenderse, las particularidades más significativas que distinguen, asemejan y diferencian a las comunidades y sus habitantes durante el desarrollo de estas actividades festivas en ambos contextos urbanos.

Problema: ¿Cuáles son las características fundamentales que diferencian y convergen, como actividad sociocultural, a las comunidades sino-cubanas durante la celebración del año nuevo en Beijing y en La Habana?

Objeto de investigación: Las características culturales que identifican a las celebraciones del año nuevo en Beijing y en La Habana.

Campo de acción: las festividades del año nuevo en Beijing y en La Habana.

Objetivo: Determinar las características de las festividades del año nuevo en Beijing y en La Habana, desde una perspectiva comparativa y antropológica.

Ha imperado el método comparativo al combinar el histórico-lógico y el analítico-sintético y la observación participante, con técnicas como guías de observación, y guías para la entrevista a expertos. Consta de Introducción, un capítulo que valora el concepto, aplicaciones y trascendencia de la antropología urbana, y diagnostica ambos conglomerados urbanos cuyas festividades del año nuevo, serán comparadas en profundidad el segundo capítulo tanto en sus espacios públicos como privados, básicamente sus valores culinarios, vestimentas de los habitantes, tradiciones culturales empleadas y la música.

CAPÍTULO 1: PRESUPUESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO ANTROPOLÓGICO COMPARATIVO ENTRE CIUDADES

El presente capítulo valora el concepto de la antropología urbana y sus objetos de estudio en relación a los temas sobre la ciudad, específicamente desde el punto de vista cultural. Por otra parte, previo al estudio comparativo de las festividades tradicionales de año nuevo en Pekín y La Habana, se ofrecen las características fundamentales de ambos

conglomerados urbanos, así como los aspectos específicos que serán comparados en la tesis.

Uno de los primeros en estudiar la urbanización en el mundo en desarrollo, el antropólogo estadounidense Robert Redfield, reconociendo que una ciudad (incluso una preindustrial) es un contexto social muy diferente de un poblado tribal o de un pueblo rural, analizó los contrastes entre la vida rural y la urbana. Contrastó las comunidades rurales, cuyas relaciones se basan en el cara a cara, con las ciudades, donde la impersonalidad caracteriza muchos aspectos de la vida. Redfield (1941) propuso el estudio de la urbanización a través de un *continuum* rural-urbano (Kottak, 2003:264).

Se ha llevado a una delimitación cerrada de la urbe como objeto de estudio de la antropología urbana. Es la territorialidad cualificada como urbana, tanto en términos geográficos como socioculturales, la realidad empírica y teórica aparentemente asible en su totalidad, la que ha inducido a estos autores en su catalogación. Más reciente Couceiro, por su parte (2009: p.126), desdibuja estas fronteras geográficas e insiste en lo no urbano en lo urbano, y lo urbano en lo no urbano.

La concepción e institucionalización de la antropología urbana habla de una aproximación a la temática que hace de la ciudad una "nueva sede" en pos del hallazgo de objetos recortables para la disciplina, en tanto las "antiguas sedes" parecen extinguirse. En este sentido, los primeros estudios, e incluso algunos recientes, colocan en la ciudad la idea de "escenario" antes que de "foco de atención" (ibid.: 13). En este posicionamiento coadyuvan la cristalización de la especialidad institucionalizada, en la cual suelen incorporarse trabajos de todo tipo, siempre y cuando sean ubicables en la ciudad, pero también los enfoques, problemas y métodos que se han extrapolado de los estudios realizados en "sociedades tradicionales". En tanto la ciudad no es la variable fundamental, algunos antropólogos buscan fenómenos que no son exclusivamente urbanos, pero que también se localizan en las urbes.

La ciudad de Pekín es uno de los cuatro municipios de China que poseen un estatus provincial y están bajo el control directo del gobierno central. También tiene un estatus de municipalidad desde la creación de la República Popular China. Por su densidad poblacional se considera entre las más numerosas del país, apenas superada por

Shanghái. Al mismo tiempo, representa un baluarte cultural, político y social en la China contemporánea. Existen vestigios de asentamientos humanos en el entorno de Pekín desde al menos el año 1000 a. C. La población total del municipio de Pekín en febrero de 2010 era de 22 millones de habitantes (*China Daily*, 2010) incluyendo tanto a residentes permanentes (con permiso hukou, la mayoría), como a los que poseen un permiso de residencia temporal (entre 8 y 9 millones). Además, muchos trabajadores emigrantes viven en la ciudad sin ninguna clase de permiso de residencia. La cocina tradicional de Pekín es la cocina de estilo mandarín. El "pato a la pekinesa" o "pato laqueado" es tal vez su plato más conocido internacionalmente. Las casas de té son muy populares en Pekín.

La Habana es la capital de la República de Cuba, su urbe más grande, el principal puerto, su centro económico-cultural y su principal polo turístico. Es la ciudad más poblada del país, con una población de 2 106 146 habitantes según datos del Censo de Población y Viviendas efectuado en 2012 (Oficina Nacional del Censo, 2012), y la tercera más poblada de la región del Caribe. Como capital de Cuba, la ciudad es la sede oficial de los órganos superiores del Estado y del Gobierno cubanos, de todos los organismos centrales y de casi la totalidad de empresas y asociaciones de ámbito nacional. Además, reúne la mayor cantidad de sucursales y casas matrices de las entidades extranjeras radicadas en Cuba. Fundada en 1514 en el sur por el conquistador Diego Velázquez de Cuéllar, bajo el nombre fundacional de Villa de San Cristóbal de La Habana (Leal, 2014), fue una de las primeras siete villas fundadas por la Corona española en la Isla. Debido a su privilegiada ubicación al trasladarse al norte en 1519, frente a las costas del Mar Caribe, y las características de su bahía, la entonces villa se convirtió en un importante centro comercial.

La ciudad cuenta con una amplia población de migrantes internos provenientes de todas las provincias del país y mayoritariamente de las provincias orientales. Una de las minorías étnicas importantes es la china, aunque en la actualidad solo quedan descendientes. La población de no-cubanos es muy reducida: se trata, sobre todo, de españoles emigrados durante la Guerra Civil, y en menor medida, rusos que emigraron durante la era soviética, y refugiados del Sahara Occidental.

El Año Nuevo es la celebración del inicio del año siguiente en el calendario, en función del tipo de calendario utilizado. La más común es la del 1 de enero, del calendario gregoriano, que fue instaurado por el papa Gregorio XIII en 1582, y que se utiliza en la mayoría de los países del orbe. Con la expansión de la cultura occidental al resto del mundo, el 1 de enero se convirtió en una fecha de carácter universal, incluso en países con sus propias celebraciones de Año Nuevo (por ejemplo, China). Desde entonces, la del Año Nuevo es uno de los principales festejos del planeta, y en muchos lugares suele iniciar desde la noche del 31 de diciembre del año que termina.

En China, en cambio, la tradición es muy diferente a la cultura occidental. El Año Nuevo Chino se basa en el calendario lunar utilizado tradicionalmente en China. Según el calendario chino, la celebración de un nuevo año cae, en general, en la segunda luna nueva después del solsticio de invierno boreal (21 de diciembre). Debido a su carácter lunar, el Año Nuevo Chino no puede convertirse en una fecha exacta del calendario gregoriano, y se celebra entre el 21 de enero y el 18 de febrero.

CAPÍTULO 2. ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS CELEBRACIONES DEL AÑO NUEVO EN PEKÍN Y EN LA HABANA

El presente capítulo tiene como objetivo valorar las características fundamentales que distinguen las celebraciones del año nuevo en Pekín y en La Habana, a partir de las identidades que conforman las culturas de ambos pueblos. Las celebraciones en espacios urbanos y públicos, referencias culturales sobre prácticas, ritos, tabúes, desplazamientos geográficos, tipos de actividades, entre otras, son del máximo interés de la Antropología urbana y se encuentran entre las principales cuestiones abordadas en este apartado.

En China, aunque por la occidentalización también se conoce el año nuevo occidental que se festeja en Cuba, el típico original de China, y mucho más tradicional y fuerte en el vasto país asiático, es el Año Nuevo chino, Año Nuevo del Calendario Agrario" más conocido como la Fiesta de la Primavera o Año Nuevo Lunar en otros países, su festividad tradicional más importante, celebrada también en otros países del este de Asia y donde hay comunidades chinas por sus migraciones, como Cuba; basado por lo regular, en el calendario lunisolar, es decir, un calendario que indica el tiempo tomando en

consideración tanto las fases del Sol como las fases de la Luna. Entonces se produce la mayor migración humana del planeta, el "movimiento de primavera" (chūnyùn), con millones de personas viajando a sus lugares de origen para celebrar las fiestas con sus familias. El año 4720 según el calendario chino, comienza el 8 de febrero de 2022.

Los chinos tienen muchas tradiciones en esas fiestas, que en Beijing difieren hasta en sus supersticiones entre norte y sur. A partir del 23 de diciembre, comienzan a limpiar la casa, comprar ropa nueva, comida y estampas de Año nuevo, escribir pareados de primavera, cocinar a vapor los pasteles hechos con arroz glutinoso y otras comidas para despedir el viejo año e iniciar el nuevo. La noche anterior o víspera es la unión familiar en torno a la mesa y la comida: "velar el año". A las 24 horas se comen ravioles en el norte; en el sur: *niangao*, pastel de harina de arroz glutinoso. Se visitan parientes y amigos, expresando deseos de prosperidad, alabanzas y salud en la nueva etapa de la vida; se lanzan petardos; se hacen ferias, que representan magníficos espectáculos de la danza del dragón y del león (cada una con sus propios valores regionales) y hay gran variedad de artículos de artesanía y refrigerios típicos.

Comenzó un 20 de enero con la fiesta Laba, una tradición que recuerda el platillo ofrecido por una pastora a Sakyamuni antes de convertirse en Buda, y pese al Covid 19, los viajes internos aun marcan la temporada festiva (véase: Prensa Latina, 2021) y se preparan los templos con sus ferias y los parques, museos y avenidas con las tradicionales linternas rojas, banderas y los típicos nudos chinos para atraer la buena fortuna, mientras la televisión nacional trasmite la gala en vivo (*Chunwan*) por el Año Nuevo Lunar, un programa variado, sobre todo en el norte con alta audiencia (ha llegado a más de 700 millones de televidentes) y desde 1978, devenido otra costumbre del momento, con segmentos de danza, magia, óperas, grupos juveniles de música pop; también en internet y aplicaciones para móviles muy populares entre la juventud (Prensa latina.com, 2021, en línea).

En siete días feriados, las principales actividades del Año Nuevo Chino incluyen decoración, cena de reunión con la familia en la víspera de Año Nuevo, petardos y fuegos artificiales, regalar sobres rojos y otros regalos; colocan imágenes de dioses en la puerta, adornos de Año Nuevo (imagen de un dios en la puerta), refranes de primavera, pinturas,

recortes de papel: en el pasado, las personas pegaban recortes de papel de papel aun muy populares en el norte, pero en el sur se han relegado a los días de bodas con temas agrícolas, mitos, el horóscopo, caricaturescos, expresan esperanzas y buenos deseos. Hay cenas de reencuentro y actuaciones imperiales como la boda de un emperador, y gran variedad de productos chinos tradicionales: raramente se ven aperitivos chinos; sobre todo “artículos afortunados del Rojo”, color de la buena fortuna (no el blanco ni el negro, que indican luto), la más pública desde un mes antes del Año Nuevo Chino, la decoración del hogar en la víspera de Año Nuevo Chino, según el animal del horóscopo en su muñequería.

La Nochevieja es en familia y se adoran a sus antepasados (más simplemente en el norte) antes de la comida más importante del año: la “cena de reunión”: sus antepasados en primer lugar, y platos que significan suerte: pescado, raviolos y rollitos de primavera, desiguales el sur y el norte.

En Cuba, al coincidir en fechas, el Año Nuevo se ha mezclado con otro aniversario del triunfo del Revolución del 1ro. de enero de 1959 con todas las denotaciones políticas explícitas, que destacan la fecha con fuegos artificiales. Pero como en muchos otros países occidentales, una semana antes del año nuevo, cada 24 de diciembre es la comida de Nochebuena a esperar la Navidad al día siguiente, 25 de diciembre, una de las fiestas más importantes del año con gran alegría en la mayor parte del mundo, cada país distintivamente, con sus propias tradiciones y costumbres. En Cuba, tras la visita del Papa Juan Pablo II a Cuba, en 1998, se empezó a retomar la celebración navideña (prohibida desde 1969) con su notable ambiente festivo, aunque aún sin el escándalo y algarabía de otros países, quizás por la cierta sobriedad católica española, y porque es un ambiente de relativa paz (es su significado religioso) que se comparte y disfruta en familia, aunque opacada por la naturaleza alegre y expresiva del cubano, que la hace más festiva.

A diferencia de algunas partes de Cuba, en La Habana la Navidad se celebra en la calle y en casas; en unas y otras se colocan arbolitos de Navidad ornamentados, así como en tiendas, hoteles y otras instalaciones públicas, y en cada hogar; ocasionalmente en medio de música y jolgorio; luego llegará el nuevo año entre asombrosos espectáculos de fuegos artificiales. Se preparan comidas tradicionales en familia con la mejor cena y

bebida según las posibilidades económicas de cada cual. Suele retomarse el sentido inicial de esta fiesta universal: el Nacimiento de Jesús, y entre sus tradiciones se asa un cerdo o lechón (igual que al Año Nuevo) con arroz blanco y frijoles negros, yuca con mojo, cerveza fría y buñuelos, entre otros cuya preparación por ambos sexos se disfruta y es tan importante como su consumo ulterior, a menudo todo un ritual; asisten a la Misa de Gallo donde son bendecidos, y van a fiestas y reuniones con música, baile y comida; a diferencia de otros países, no se estila tanto regalar, también según posibilidades económicas. La tradición secular imponía regalar a los hijos el 6 de enero, “Día de Reyes”, como los Reyes Magos al niño Jesús, que el nuevo Gobierno cambió de fecha a julio.

Esperando el año nuevo, se quema al viejo (comúnmente, un muñeco que representa lo malo, sobre todo en la periferia capitalina) y se arroja agua a la calle; muchos, con menos compañía, se entregan a la programación especial preparada por la televisión, con musicales, bailables y películas, y el comunicado a las 12 de la noche; no faltan quienes simplemente, duermen desde temprano. Quienes llegan despiertos a la medianoche, ya no tanto con aquellas tradicionales 12 uvas según cada campanada, y alguna bebida especial según sus opciones económicas, suelen intercambiar besos y abrazos, y buenos deseos (básicamente “salud, dinero y amor”, también “año nuevo, vida nueva”) incluso, por teléfono, a veces también a los solitarios que ya dormían. Para alejar lo malo, algunos arrojan la ropa vieja y rota en la calle, se reza o se persignan, según tradiciones y creencias de cada familia y de cada cual. También son usuales los juegos de mesa como el dominó, y alguna “discusión amistosa” sobre pelota o fútbol, sobre músicos o artistas, o sobre el contexto mundial.

Otra tradición es lanzar hacia la calle un cubo con agua, también a la medianoche, “para que se lleve todo lo malo”; según Menchaca (2018) se trata de limpiar la casa desde adentro hacia afuera, y guardar el agua sucia para botarla a la calle al iniciar el nuevo año; se lleva dinero dentro del zapato o se pisotea un billete de alto valor a la medianoche, para la prosperidad económica; sobre todo las mujeres visten al revés una prenda interior de color rojo, que deben colocarse al derecho a las 12 de la noche, para garantizar suerte en el amor; otra verde, ayuda a mejorar la salud. Las parejas suelen echar sus anillos de compromiso en una copa y brindar para traerles felicidad a ambos y, si los aros son de oro, también es bonanza económica. De ambos sexos, quienes aspiran al matrimonio se

sientan y paran 12 veces a la medianoche, y comen seis uvas verdes y otras seis moradas.

Ya en el siglo XXI con el turismo internacional se han agregado la ceremonia del Cañonazo: opción romántica a acudir en parejas o en familia o entre amistades, al Castillo de la Cabaña frente a la bahía, para apreciar esa antigua tradición de las 9 de la noche, y las 21 salvas de artillería que dan la bienvenida al año nuevo. Los que añoran viajar, cruzan las calles, o dan la vuelta a la manzana donde se vive, con las maletas a media noche; limpiarse con agua perfumada cuyo final se bota a la calle a la medianoche; algunos usan ropa blanca para iniciar el año con paz y pureza; otros, se estrenan toda su ropa.

Pero en Cuba también se celebra el Año Nuevo Lunar o Fiesta de la Primavera, sobre todo por las comunidades chinas y sus descendientes (unos 20 mil, y un centenar de nativos; véase: Oficina Nacional, 2012), desde que llegaron a Cuba en 1847; colocan entre otros símbolos, lámparas chinas y dísticos de Primavera, especie de talismán que son dos frases de buen augurio escritas en papel rojo que se colocan en la puerta para ahuyentar los malos espíritus. Comienzan esta fiesta quince días antes de su advenimiento en varios puntos de La Habana, sobre todo el Barrio Chino de La Habana (Gómez afirma que hay otros asentamientos activos en las provincias de Matanzas y Holguín; véase: 2019), que ha cambiado en el tiempo aunque desde 1995 lo han rejuvenecido su Grupo Promotor y el proyecto “Ciudad Amarilla”; según Quiroga (2020) Teresa Li, directora de la Casa de Artes y Tradiciones Chinas, afirmaba que este Barrio Chino, a diferencia de otros en el mundo, siempre estuvo abierto al resto de la cultura cubana, en especial a los negros del barrio aledaño de Jesús María, marginados igual que los culíes chinos, con su ópera cantonesa y la música tocada por bandas.

Sus restaurantes recuperan secretos como la manera de servir los platos de derecha a izquierda, en números impares: siete, nueve, cinco; no colocar cuchillos entre los cubiertos, y la mesa debe ser redonda, como símbolo de la unidad familiar. El barrio se ha enriquecido con la Plaza *San Fan Con*, escenario por excelencia para celebrar el Año Nuevo lunar con el Festival de las Flores, pasarelas, talleres de muñequería, de atrapa sueños, carteras, arreglos florales, de paisajismo chino y desfiles de moda; el proyecto

La Gráfica en la Comunidad, el circuito cultural *El Paso del Dragón*, artes marciales, danza contemporánea, el grupo de teatro *El Túnel*, la peña *Los Tradicionales* que baila casino con música china, el *feeling* nacido en la barriada, el Jardín *Pekín*, el periódico *Kow Wa Po*, fundado hace 92 años; el Instituto *Confucio*, la Escuela Cubana de *Wushu*, ya con más de 25 años.

Su Noche Vieja en La Habana (24 de enero), ha habido espectáculos, conferencias y comida, culminando el 7 de febrero con la Fiesta de los Faroles (los faroleros de las comparsas tradicionales habaneras, inspirados en diseños originales de los farolitos chinos), continuada por la Feria del Libro en La Habana; y retoman las tradiciones de sus antepasados, como la tan popular Danza del Dragón, y la del León, que esperan los balcones y entradas de las casas y establecimientos comerciales, con mazos de lechuga con una bolsita roja en cuyo interior se deposita una gratificación, que la Danza recoge tras sus habilidades acrobáticas y vigorosos movimientos para alejar los malestares, atraer la buena suerte y un año próspero. La del León se incorporó muy exitosamente al Carnaval habanero desde 1937 por gestiones de Fernando Ortiz, aunque se ha conocido erróneamente como del Dragón.

CONCLUSIONES

1. La antropología urbana mantiene una estrecha relación con áreas afines a su objeto de estudio, que integra en la interdisciplinariedad, como la historia, la etnohistoria, la psicología, la sociología y otras disciplinas, pues estas proveen al investigador de las herramientas necesarias de análisis para los estudios de intervención en las complejas comunidades urbanas y los sistemas que ellas conforman.
2. Contribuye a una valoración sistémico-integral de cada espacio de la ciudad y de cada una de sus comunidades y, en sentido general, al observar hábitos, costumbres, interrelaciones de sus miembros, así como la interpretación de los modos en que los pobladores de esas comunidades participan de su modelo de vida y el carácter simbólico de cada uno de sus múltiples valores que heredan de sus tantas raíces étnicas y otras.

3. Permite comprender las dinámicas de cada área citadina, la esfera pública en general, las formas en que los miembros de las comunidades participan y forman parte de la actividad simbólica que de ella emana: el modo de producción industrial, el proceso de globalización, la multiculturalidad, la sociedad de la información, el análisis de redes, los movimientos sociales, entre otros tópicos relacionados con la vida social. De igual forma, los estudios sobre las ciudades aportan nuevas formas de comprensión de la urbanidad como modo de vida hacia la mejor convivencia, sus procesos de gestación y consolidación, tipologías de las metrópolis, expresiones urbanas de tipo comunitario, los fenómenos migratorios y los movimientos sociales.
4. El análisis de los espacios culturales en dos sociedades diferentes en su dimensión histórica, social, política y, sobre todo, cultural, así como de cada aspecto del espacio antrópico, y el examinar las características, costumbres, idiosincrasia, valores culturales de sus habitantes durante la celebración del Año Nuevo en ciudades como Pekín y La Habana, permitió resolver el problema detectado por esta investigación.
5. Se pudo valorar las características culturales que tipifican a las celebraciones del Año Nuevo en Pekín y en La Habana, desde una perspectiva comparativa, por lo que queda cumplido el objetivo general de esta tesis.
6. Los antecedentes históricos y teóricos para estudiar las características de las festividades del Año Nuevo en Pekín y en La Habana, celebradas por sus habitantes desde una perspectiva comparativa y antropológica, las características generales de los habitantes de las ciudades objeto de estudio, teniendo en cuenta sus respectivas comunidades, rasgos culturales, étnicos, sociales, históricos, que caracterizan a ambos espacios antrópicos y sus celebraciones festivas objeto de estudio, fueron las directrices fundamentales planteadas en esta investigación.
7. La evaluación de los referentes históricos y teórico-metodológicos para estudiar las características de las festividades del Año Nuevo en Pekín y en La Habana, celebradas por sus habitantes desde una perspectiva comparativa y antropológica; el diagnóstico de las características geográficas, sociales, culturales y políticas de

las comunidades urbanas objeto de estudio y sus espacios culturales fundamentales; y la valoración de las características de las festividades del Año Nuevo en Pekín y en La Habana celebradas por sus habitantes, desde una perspectiva comparativa y antropológica, centraron las particularidades a definir en el cuerpo investigativo de esta tesis.

8. Como aporte teórico, se sistematizaron las bases teórico-metodológicas que permitan estudios especializados académicos en torno a las celebraciones festivas en centros urbanos, desde la perspectiva de la antropología urbana, en estudios de caso comparados, de ahí su novedad; y como aporte práctico: el diagnóstico casuístico, las características de las festividades del año nuevo en Pekín y en La Habana celebradas por sus habitantes, desde una perspectiva comparativa.
9. Como resultados de la investigación se ofrece una valoración del concepto de la antropología urbana, objetos de estudio vinculados a los temas sobre la ciudad y sobre cada espacio urbano sistémicamente entendido desde el punto de vista cultural. El estudio comparativo de las festividades tradicionales de Año Nuevo en Pekín y La Habana, atendió a los siguientes elementos:
 - Formas de realización de la tradición festiva.
 - Rituales de preparación y celebración en ambientes domésticos y públicos.
 - Músicas empleadas en las festividades.
 - Diferencias culturales regionales durante las celebraciones.
 - Gastronomía que identifica a cada región.
 - Danzas y actividades culturales colaterales.
 - Mitos y tabúes respecto y en torno a estas festividades.
 - Características de los conglomerados urbanos y movimientos migratorios previos a las celebraciones.
 - Simbiosis cultural respecto a la prevalencia de la cultura sino-hablante en la capital cubana, al menos en estos contextos que les son tan propios.

Estos aspectos permiten identificar de qué forma se mantiene viva la tradición de celebrar el Año Nuevo en ambas regiones y qué elementos los distinguen, dadas sus diferencias y convergencias en sus respectivos espacios geográficos.

RECOMENDACIONES

Continuar el estudio de ambas culturas y modos de realización de festividades similares, tomando como objeto de análisis los diferentes vínculos culturales y sociales en general, que puedan existir entre comunidades urbanas chinas con los asentamientos de comunidades de descendientes de sino-hablantes en ciudades como Holguín, Matanzas y Santiago de Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia.cu (2020). “Introducción a la antropología urbana”. Disponible en: http://www.academia.edu/1479910/Brevisima_Introduccion_a_la_Antropologia_Urbana. Consultado el 23 de mayo de 2020.

Couceiro Rodríguez, A.V. (2007): *Ciencia y Comunidad: propuesta metodológica para el trabajo comunitario*. Ministerio de Educación Superior.

---- (2009). *Hacia una antropología urbana en Cuba*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, Colección La Fuente Viva.

---- (2015): *La ciencia en función del trabajo comunitario*. En Sello Ciencias Sociales de la Editorial Nuevo Milenio, La Habana, Cuba.

China Daily (2010). «[Beijing's population exceeds 22 million](http://www.chinadaily.com.cn/china/2010-02/26/content_9511839.htm)», Disponible en: http://www.chinadaily.com.cn/china/2010-02/26/content_9511839.htm. Consultado en 26 de febrero de 2020.

Gómez Ferrals, M. (2019). “Las fiestas del Año Nuevo Lunar Chino en La Habana”. Agencia Cubana de Noticias. Disponible en <https://www.radiohc.cu/de-interes/caleidoscopio/83302-las-fiestas-del-ano-nuevo-lunar-chino-en-la-habana>. Consultado en 12 de mayo de 2020.

“La danza del león”. Disponible en: <http://www.patrimoniociudad.cult.cu/la-danza-del-leon/> Consultado el 3 de abril de 2020.

Kottak, C. P. (2003): *Anthropology: The Exploration of Human Diversity and Cultural Anthropology*.

Leal Spengler, E. (2014). «[La Habana, a 495 años de su fundación: “Y no perezca en lo porvenir la fe habanera”](http://www.granma.cu/cuba/2014-11-13/la-habana-a-495-anos-de-su-fundacion-y-no-perezca-en-lo-porvenir-la-fe-habanera)». Granma. <http://www.granma.cu/cuba/2014-11-13/la-habana-a-495-anos-de-su-fundacion-y-no-perezca-en-lo-porvenir-la-fe-habanera> Consultado el 14 de enero de 2020.

Liu, N. (2020): “Alimentos del año nuevo chino”, China Highlights. Disponible en <https://www.viaje-a-china.com/ano-nuevo-chino/como-celebra-ano-nuevo-chino-norte-sur-de-chino.htm>, Consultado el 13 de marzo de 2020.

Menchaca, R. (2018): “Tradiciones marcan fiestas de fin de año en Cuba. Spanish.xinhuanet.com, Disponible en: http://spanish.xinhuanet.com/2018-01/01/c_136863534.htm Consultado el 20 de abril de 2020.

Oficina Nacional de Estadísticas (2012): [«Censo de Población y Viviendas 2012»](http://www.one.cu/publicaciones/cepde/cpv2012/20131107resumenadelantado/Tablas/4.pdf). *Población total por zona de residencia, grado de urbanización, densidad de población y variación intercensal según provincias y municipios.*: 48. Disponible en <http://www.one.cu/publicaciones/cepde/cpv2012/20131107resumenadelantado/Tablas/4.pdf>. Consultado el 14 de enero de 2020.

INMIGRACIÓN BRITÁNICA. RAZONES ETNOCULTURALES E HISTÓRICAS DESU PRESENCIA EN LA CULTURA CUBANA (1901-1930)

Dr.C. Michael Cobiella García, michaelcobiella@cubarte.cult.cu, <http://orcid.org/0000-0002-3355-446X>.

Dr.C. Manuel Rabaza Torres, manuelrabaza@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6970-4466>.

Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), Universidad de La Habana.

RESUMEN

La siguiente ponencia tiene como objetivo esencial estudiar las principales causas y los condicionamientos históricos, étnicos, socioculturales, geográficos y demográficos que llevaron a la presencia de una comunidad de inmigrantes británicos en la cultura cubana, sobre todo en los años de 1901-1930. El desarrollo de esta ponencia se centra fundamentalmente en tres disciplinas de la antropología cultural: la antropología histórica, la etnología y la etnodemografía, así como en conceptos básicos de la historia social y económica que se relacionan dialécticamente con los conceptos de cultura, etnos e inmigración en sus múltiples acepciones académicas.

Con el estudio de los aspectos fundamentales que contribuyeron al establecimiento de los componentes étnicos británicos en Cuba y en La Habana, así como su presencia y legado en la cultura cubana, se intenta continuar trabajando en esta área específica de la investigación, aun poco estudiada y divulgada, de la Antropología y la Historia culturales que se produce a nivel nacional.

Palabras claves: Cuba, Habana, inmigración, étnico, cultura, británica.

BRITISH IMMIGRATION. ETHNOCULTURAL AND HISTORICAL REASONS FOR ITS PRESENCE IN CUBAN CULTURE (1901-1930)

ABSTRACT

The following paper aims as the chief objective, to study the main causes and the historical, ethnic, sociocultural, geographic and demographic factors that lead to the presence of the British community in the Cuban culture, above all during the years of 1901-1930. The development of this paper is focused chiefly in three disciplines of cultural (sociocultural) anthropology: historical anthropology, ethnology and ethnodemography, as well as in basic concepts of the social and economic history that are dialectically related with the concepts of culture, ethnicity and immigration in their many academic meanings.

With the study of the chief aspects that contributed to the establishment of the British ethnic groups in Cuba and in Havana, as well as its presence and legacy in the Cuban culture, it is intended to keep on working in this specific area of research, little studied and spread yet, of the cultural anthropology and history made in the country.

Keywords: Cuba, Havana, immigration, ethnicity, culture, British.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos, en la historia étnica y demográfica de Cuba se asentaron y confluieron un importante número de culturas procedentes de casi todos los confines de la tierra. Si bien es sabido y aceptado hoy en día por la mayor parte de los miembros de la comunidad de historiadores, antropólogos, sociólogos, demógrafos, biólogos, y de otros científicos, que los principales grupos étnicos y culturales que más contribuyeron a la formación del etnos nacional cubano fueron: aborígenes (fundamentalmente los agricultores-ceramistas), hispanos, africanos, franceses-fracohaitianos y chinos, no por eso se debe menospreciar el aporte etnocultural de otros grupos de inmigrantes que, aunque en menor cuantía etnodemográfica y con un legado más modesto, también dieron su contribución a la nacionalidad y la cultura cubanas. Ya desde finales del siglo XVIII y, sobre todo, a lo largo del XIX, otros componentes étnicos, al igual que los ya mencionados, comenzaban a asentarse, a reproducirse y a mezclar sus genes, rasgos biológicos y sus culturas, en mayor o menor grado, en la más grande de las Antillas.

El inicio del siglo XX significó el fin del dominio colonial hispano en la mayor de las Antillas y el establecimiento de una república, el 20 de mayo de 1902, tras un período de ocupación militar estadounidense de más de tres años. Este nuevo siglo en sus albores fue testigo de la llegada y presencia de un conglomerado multiétnico de inmigrantes provenientes de buena parte del globo terráqueo, quienes se asentaron en zonas urbanas y rurales a lo largo de todo el país. Entre este cúmulo de nacionalidades de tan diferentes latitudes se hallaba una pequeña comunidad de individuos procedentes de las Islas Británicas -en lo fundamental integradas por ingleses y escoceses-, así como de otras partes del colosal Imperio Británico. El mayor número de estos inmigrantes británicos se iba a asentar fundamentalmente, como lo habían hecho sus compatriotas desde el siglo precedente, en la ciudad de La Habana por esta época y hasta el año 1930.

La siguiente ponencia tiene como objetivo esencial estudiar las principales causas y condicionamientos históricos, étnicos y socioculturales que llevaron a la presencia de una comunidad de inmigrantes británicos en la cultura cubana, sobre todo durante los años que van de 1901-1930. El desarrollo de esta ponencia se centra fundamentalmente en tres disciplinas de la antropología cultural: la antropología histórica, la etnología y la

etnodemografía, así como en conceptos básicos de la historia social y económica que se relacionan dialécticamente con los conceptos de cultura, etnos e inmigración en sus múltiples acepciones.

DESARROLLO

Razones etnoculturales e históricas de la presencia de una comunidad de inmigrantes británicos en la cultura cubana

¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a la conformación de una comunidad de inmigrantes británicos en Cuba y, específicamente, en La Habana durante este período de la historia cubana?

A nivel internacional el fundamento teórico-cognoscitivo para analizar la conformación y la posterior continuidad de una comunidad étnica de inmigrantes una británica, radicadas en Cuba y particularmente en la Habana metropolitana, ha tenido que ver con la propia dinámica de los procesos de rápida expansión comercial, agroindustrial, financiera, demográfica y sociocultural del capitalismo europeo en su nueva fase industrial monopolista e imperialista que aconteció desde la década del ochenta del siglo XIX. Se puede ir más atrás en el tiempo y relacionar este fundamento con procesos semejantes, aunque más lentos, que venían ocurriendo desde la fase industrial pre-monopolista del sistema capitalista, en específico del capitalismo británico. Una de las tantas consecuencias de estos procesos de tipo socioculturales fue el aumento acelerado del movimiento emigratorio de importantes núcleos de población británica por razones principalmente económicas, ya fuera con un carácter de estancia temporal o definitiva (Crouzet y Schnerb, s/a, pp.146-152). Emigrantes quienes, por diversas razones y circunstancias, y con diferentes objetivos y sueños, se lanzaron a la búsqueda, conquista o mera continuación y reproducción, de una vida mejor, acorde a sus postulados socioclasistas y étnico-culturales, individuales o grupales.

Bien es cierto que el gran caudal de esta ola de inmigrantes provenientes de las Islas británicas acudió a establecerse principalmente en las extensas regiones dominadas por el Imperio Británico, sobre todo en aquellos territorios o países donde existía una mayoritaria población blanca conformada por británicos y sus descendientes, unido a condiciones climáticas favorables para esta migración europea (díganse los Dominios del

Canadá, Terranova, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica), así como en los Estados Unidos de Norteamérica, que habían sido una colonia de la corona inglesa. Unos cuantos miles, incluso, se establecieron en varios países de América Latina como Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Paraguay, etc., donde Gran Bretaña había podido establecer un fuerte dominio neocolonial, y donde existían importantes núcleos de población de origen “anglosajón” o “anglocéltico” (Bethell, 1991, pp.110-117).

Cuba, sin embargo, tampoco quedó exenta de recibir a nuevos inmigrantes temporales o permanentes británicos en su territorio, especialmente en su capital y principal urbe del país. A pesar de que por sus cifras demográficas esta comunidad multiétnica europea era, de manera indiscutible, inferior a sus homólogas existentes en otros países latinoamericanos, lo cierto es que la mayor de las Antillas también fue elegida por ellos como lugar de residencia transitoria o definitiva, principalmente por condicionamientos económico-comerciales.

A nivel nacional uno de los motivos principales derivado, en parte, de lo anterior es que ya desde finales del siglo XVIII y, sobre todo, desde principios del siglo XIX, se venía conformando una pequeña, pero no por eso menos importante, comunidad de británicos establecidos en Cuba, sobre todo en la capital de la colonia. Esto era un antecedente importante, al menos en los órdenes étnico-cultural y demográfico, que daba base para una continuidad y hasta una reproducción con ulterior permanencia de esta colectividad multiétnica en el país, si las condiciones objetivas y subjetivas lo propiciaban (Cobiella, 2009, pp.28-44; Cobiella, 2013, pp.37, 41, 44).

O sea, existían toda una serie de pautas de carácter etnodemográfico, etnocultural e histórico, previamente fijadas, aunque fueran mínimas, que favorecían el establecimiento de nuevos inmigrantes de esta nacionalidad en la Isla y en la ciudad de La Habana, en específico, por ser la capital del país. No obstante, a nuestro entender, el principal motivo de la continuidad y permanencia de estos componentes étnicos fue de carácter económico-comercial; primero, relacionado estrechamente con la dinámica de la expansión del capitalismo británico en su fase imperialista; segundo, con la tipología social y económica de la inmigración británica que se estableció en Cuba y en La Habana en este período de años, e incluso con las características etnoculturales y etnopsíquicas

más intrínsecas de esta colectividad migracional que se había ido conformando históricamente desde principios del siglo XIX (Cobiella, 2013, pp.79-81; Cobiella, 2015, pp.244-246).

La Habana era, no solo en este período, sino desde hacía mucho tiempo atrás, la ciudad ideal para el desarrollo de las actividades económico-comerciales y hasta culturales de las comunidades británica y alemana inmigradas allí. La capital, en sí, presentaba toda una serie de características que compaginaban con la naturaleza y los objetivos de estas dos inmigraciones. Esta ciudad era el mayor puerto de embarque y salida de productos comerciales, de medios para la producción y de materias primas, de procedencia nacional o foránea (en 1902 se realizaba en ella el 69 % de la importación total del país). Además de que era la capital y el mayor centro demográfico urbano, y en urbanización, del país (en 1899, en el término metropolitano vivían 242 055 habitantes, en 1919 habían 363 506, y en 1931 las cifras alcanzaban los 542 522 habitantes (Libro de Cuba. 1902-1952, 1954, pp.444; Pérez de la Riva, 1975, pp.309-310), lo que significaba un aumento de la población de la ciudad en poco más de dos veces); el centro de los más altos órganos del poder político-ideológico (ejecutivo, legislativo y judicial) y militar (tres armas del ejército, policía y guardia rural), con toda una infraestructura creada en lo económico (industrial, comercial, servicios públicos, y financieros), la cual continuaba creciendo y expandiéndose rápidamente, en la medida en que el capitalismo más desarrollado y más contemporáneo la tomaba por asalto en estos años de principios de siglo XX.

De hecho, la ciudad era sede de las más importantes compañías internacionales, industriales, agrícolas, comerciales, de servicios públicos, financieras, etc., con sus varias sucursales y dependencias menores, que habían establecido relaciones con el país. El mayor desarrollo socioeconómico y cultural del país se encontraba, en definitiva, en esta gran urbe, mezcla ecléctica de antigüedad y de modernidad, del ayer y del presente, pero con la vista puesta en el futuro. Por consiguiente, La Habana era, y debía ser, el principal destino lógico de este conglomerado de inmigrantes procedentes de las Islas Británicas, aunque estos también se instalaron en las principales capitales de provincias y plazas portuarias y comerciales de todo el país. Esta inmigración, entonces, se integraría en una pequeña comunidad con características etnoculturales y socioeconómicas muy acentuadas, que la diferenciaría de otros conglomerados de inmigrantes europeos,

asiáticos, antillanos, sudamericanos y norteamericanos radicados en Cuba y en la capital de la nación.

Inmigración Británica. Procedencia etnoterritorial y cifras etnodemográficas

¿Cuáles fueron los principales lugares de procedencia etnoterritorial de la comunidad británica asentada en La Habana republicana durante el periodo de 1901-1930? ¿Qué cantidad aproximada arribó a la urbe capitalina en este tiempo?

El análisis de la procedencia de la inmigración británica asentada en la Habana metropolitana en este periodo se ha basado en el estudio de fuentes primarias – documentales– y fuentes secundarias –bibliográficas–. La mayoría de las primeras provinieron de los archivos parroquiales de iglesias cristianas católicas y protestantes de la ciudad. En cuanto a las segundas, procedieron de la consulta de varios libros y folletos que recogen de manera indirecta información sobre los lugares de origen de la comunidad británica en el país. Como en el siglo anterior, la inmigración británica provino de los cuatro países históricos que integraban el Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda (con este nombre en el periodo 1901-1922), que después pasó a llamarse Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte (periodo de 1922-1930); es decir emigraron de Inglaterra, Escocia, Gales, Estado Libre de Irlanda (Eire) e Irlanda del Norte (también denominada Ulster). A estos países o regiones históricas se debe añadir las regiones que comprenden las Islas Anglonormandas y la Isla de Man, que formalmente pertenecen a la Corona Británica pero no integran en lo territorial ninguno de los países mencionados con anterioridad. Las regiones de Inglaterra y Escocia fueron las unidades políticas que más aportaron inmigración hacia La Habana y, por extensión, a Cuba; a estas siguieron, en orden decreciente, Irlanda (incluyendo desde 1922 a las dos Irlandas), Gales, las Islas Anglonormandas y la Isla de Man.

Se pudieron determinar numerosas ciudades, pueblos, aldeas, condados –división político-administrativa dentro del Reino Unido–, y antiguas regiones históricas, de cada uno de los países integrantes de la Gran Bretaña. En el caso de Inglaterra inmigraron a La Habana provenientes de urbes industriales y comerciales como Londres, la capital y principal ciudad del país, Birkenhead, Birmingham, Brighton, Bristol, Cambridge, Durham, Exeter, Lancaster, Liverpool, Leeds, Manchester, Nottingham, Northampton, Newcastle,

Newport, Portsmouth, Wolverhampton, York y de otros pueblos y ciudades más pequeñas. De Escocia emigraron de urbes como Glasgow, la capital de la nación, Aberdeen, Ayr, Edinburgh, Peterhead, etc. De Irlanda emigraron de Dublín, capital y principal población del país, Belfast, Glenmore, Limerick, Loughrea y Waterford, entre otras poblaciones y regiones político-administrativas. Del país de Gales emigraron provenientes de urbes como Blaenavon, Cardiff, Denbigh, y Swansea, así como de otros pueblos y ciudades menores. Se logró establecer que los componentes británicos arribaron provenientes de 56 ciudades/pueblos y 10 condados, sin especificación de las áreas urbanas o rurales, de Inglaterra; de 10 ciudades/pueblos y 2 condados, sin especificación de las urbes de Escocia; de 6 ciudades/pueblos de Gales, y de 11 ciudades/pueblos, 3 condados y una región histórica antigua de Irlanda. O sea, en total de 78 ciudades/pueblos/aldeas y 15 condados (Archivo Parroquial de la Iglesia de Monserrate, 1899-1931; Archivo Parroquial de la Iglesia del Espíritu Santo, 1883-1932; Archivo Parroquial de la Iglesia del Sagrado Corazón de Jesús, 1889-1931; Archivo Parroquial de la Iglesia Episcopal Anglicana Santísima Trinidad, 1885-1932; Archivo Parroquial de la Iglesia Nuestra Señora del Carmen, 1923-1932; Archivo Parroquial de la Iglesia Santa Catedral, 1890-1932; Archivo Parroquial de la Iglesia Santo Cristo del Buen Viaje, 1854-1931).

También se pudo precisar que inmigró población británica proveniente de otras regiones de ultramar (colonias, protectorados y Dominios) del entonces Imperio Británico como Gibraltar; Isla de Malta; de las islas caribeñas de Jamaica, Trinidad, San Vicente, Granada, Bahamas, Barbados, Dominica e Islas Cayman; de Bermudas; de la Guyana Británica; de Ceilán; la India Inglesa; de Isla Mauricio, y de los Dominios de Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica (Dollero, 1916, pp.453-455; Jiménez, 2006, pp.112, 305, 338, 409 y 428).

El análisis cuantitativo de la inmigración multiétnica británica asentada en la provincia de la Habana, y en la urbe capitalina, partió de algunos de los postulados conceptuales y teóricos planteados por la demografía como ciencia social, en estrecha relación con la llamada etnodemografía. La estadística demográfica fue obtenida a partir de la consulta y análisis de los principales censos oficiales de la República realizados en el periodo de

1901-1930, unida a la de otras fuentes documentales localizadas en el Fondo de Secretaría de la Presidencia del Archivo Nacional de Cuba (ANC).

El primer censo oficial correspondiente a la República fue realizado en 1907. En él se encontró información en dos apartados distintos, en el primero sobre los inmigrantes clasificados por su nacionalidad en el quinquenio 1902-1907, y en el segundo acerca de los enumerados según los países de procedencia en el propio quinquenio, ambos desglosados por años. En el primero se reportó la entrada de un total de 3772 británicos, de los cuales 3718 eran ingleses (incluía a Gales), 45 escoceses y 9 irlandeses. Sin embargo, el segundo arrojó la cifra de solamente 292 ingleses en Cuba. Esto hace pensar que, por la exagerada diferencia existente entre las dos cifras de inmigrantes clasificados como de Inglaterra, muchos de los censados como tales provinieran realmente de otras regiones del Imperio Británico, en especial del Caribe antillano bajo dominio colonial. En el segundo apartado no se hace referencia a la inmigración proveniente de Irlanda ni de Escocia (Censo de la República de Cuba [CRC]1907, 1908, pp.60-61).

El censo de 1907 también recogió las cifras de los británicos que residían en el país en el momento de su realización. En Cuba vivían un total de 1252 (795 hombres y 457 mujeres), mientras que en toda la provincia de la Habana residían 462 (276 hombres y 186 mujeres), y en la ciudad capital, específicamente, las cifras indicaban 288 (166 hombres y 122 mujeres) (Ver Anexos, Tabla No. 1). A nivel nacional esta colectividad representaba la tercera población europea arribada en cuanto a cantidad numérica, detrás de la hispánica y la francesa, así como la octava inmigración extranjera comparada con todas las demás establecidas en el país. En el ámbito habanero, tanto en toda la provincia como en la urbe metropolitana, representaban los terceros componentes europeos radicados en estos territorios, detrás de los hispánicos y los franceses. En cuanto al total de esta inmigración, clasificada según la nacionalidad y entrada en el quinquenio 1902-1907, representaba el segundo puesto de todas las afluencias europeas, solo por detrás de España. Los británicos, clasificados según el país de procedencia, representaban el quinto puesto, detrás de hispanos, franceses, italianos y alemanes (CRC 1907, 1908, pp.60-61, 340-341, 344; Archivo Nacional de Cuba [ANC], 1905).

En el año de 1919 se realizó el segundo censo oficial de la República. Este censo reportó la presencia de 1089 británicos (646 hombres y 443 mujeres) en Cuba al momento de su realización. En toda la provincia de la Habana se encontraban residiendo 598 (308 hombres y 290 mujeres), mientras que en la ciudad de La Habana esta cantidad era de 344 (197 hombres y 147 mujeres). Al igual que en el censo de 1907, no se desglosó esta población por las naciones históricas integrantes del Reino Unido (Ver Anexos, Tabla No. 1). Al realizar el análisis demográfico se precisó que los componentes étnicos británicos ocupaban el tercer puesto entre los arribados europeos, tras los hispanos y franceses, así como el décimo primero del total de los migrantes residentes en la Isla. La inmigración británica establecida en la ciudad de La Habana, y en el resto de la provincia habanera, representaba el tercer lugar entre las poblaciones de Europa residentes en estos territorios, y el cuarto puesto a nivel general comparada con el resto (Censo de la República de Cuba [CRC]1919, 1919, pp.431, 433).

En la tercera década de la centuria se puede contar, afortunadamente, con una información etnodemográfica ininterrumpida, y bastante confiable, que abarca un periodo consecutivo de doce años (1920 a 1931) hasta la realización del tercer censo oficial de la República al cierre de ese periodo. En el lapso de estos doce años, según consta en uno de los apartados del Censo de 1931, se registró la entrada de un total de 6175 ingleses al país, que en realidad creemos que fueran ciudadanos procedentes de distintas partes de las Islas Británicas, aunque no aparecen desglosados según su nacionalidad ni tampoco por el género. En estos doce años los británicos representaron la novena inmigración entre todas las arribadas al país. Otras fuentes documentales, consultadas en el ANC, permitieron recoger información demográfica sobre estos componentes durante el quinquenio 1921-1925. Se estableció, por esta vía, la entrada de un total de 1673 ingleses, clasificados según el país de procedencia, sin que se recogiera el género de los mismos. En el mismo periodo se reportó igualmente la entrada de 2869 británicos, clasificados según la nacionalidad, de los cuales 2866 eran ingleses y solo 3 escoceses. Tampoco se establecía el género de estos inmigrantes (ANC, 1925).

Por otra parte, el censo de 1931 recogió la cantidad de británicos que vivían, en ese año, en el territorio cubano y en la provincia habanera, no así en la ciudad capital. En toda Cuba residían 3095 (2290 hombres y 885 mujeres), mientras que en la provincia de la

Habana eran 886, sin esclarecer el género (Ver Anexos, Tabla No. 1). En este censo no se desglosó la nacionalidad de los inmigrados por países integrantes del Reino Unido de la Gran Bretaña. Se pudo precisar que la inmigración británica representaba la segunda población europea asentada en el país, detrás de la hispana, y la octava a nivel general comparada con los demás componentes étnicos extranjeros que vivían en la Isla. En cuanto al ámbito de la provincia habanera, los británicos representaban también el segundo lugar entre los residentes europeos, por detrás de los hispanos, y el séptimo lugar entre todos los demás inmigrados (Memorias inéditas del Censo de 1931, 1978, pp.74, 218, 290, 291).

Dadas las características de la inmigración británica en Cuba durante los años 1901-1930, así como de las múltiples causas etnoculturales, etnodemográficas, geopolíticas e históricas del porque de su establecimiento en la mayor de las Antillas, como ya se ha planteado de manera resumida, se puede definir que los principales aportes de estos componentes étnicos europeos occidentales a la cultura cubana estuvieron dirigidos principalmente a la cultura material, sin por ello descartar y mucho menos menospreciar algunas influencias en la cultura espiritual.

Por supuesto, las influencias y contribuciones británicas a la cultura material cubana no solo dependieron de las inversiones monetarias directas que esta nación, o las de los miembros de esta comunidad multiétnica asentados en todo el territorio nacional, realizaron en todos estos años, si bien se puede afirmar que estas jugaron un papel fundamental. La existencia misma de un amplio comercio trasatlántico entre la mayor de las Antillas y la Gran Bretaña, y con otras regiones del Imperio Británico, posibilitó que un importantísimo número de corporaciones industriales, comerciales, financieras y de servicios de diverso tipo procedentes de estas regiones se establecieran directamente en la ciudad de La Habana y en otras importantes plazas económico-comerciales del país, o estuvieran representadas por una serie de comerciantes comisionistas británicos e, incluso, en muchos casos, por cubanos e hispanos que actuaban en este contexto económico (Cobiella, 2009, pp.83-104; Cobiella, 2013, pp.79-97).

La información documental y bibliográfica analizada en otras investigaciones histórico-antropológicas realizadas nos hace considerar que en estos años los principales aportes

británicos a la llamada cultura material cubana, como había venido ocurriendo desde el siglo XIX, volvieron a estar dirigidos, y se hicieron mucho más evidentes, en las áreas de la *técnica, tecnología e instrumentos de trabajo* y en la del *transporte y su alcance social*, en especial en el sector del transporte terrestre, aunque también en el marítimo. Además, estuvieron centrados fundamentalmente en los renglones económicos de la producción agroindustrial y de los servicios públicos trascendentales (Cobiella, 2013, pp.114-125; Cobiella, 2015, pp.247-267).

Esto no quiere decir, como ya se planteó, que se niegue o desestime otro tipo de aportes a la cultura material fuera de estas áreas, como pueden ser específicamente los casos de la *actividad culinaria y de las comidas* en su interrelación con ciertas prácticas lúdicas urbanas introducidas en los albores del siglo, y la influencia y *significación social del vestuario* como referente del paradigma de la modernidad y de la civilidad occidental. Tampoco, que no se hayan evidenciado aportes a la cultura espiritual, en específico en el área de la transmisión del conocimiento científico y tecnológico, ya que, en definitiva, ambas son dos dimensiones de la misma cultura en su totalidad, y un área no está desligada de la otra, sino que se complementan y relacionan de manera dialéctica. Sin embargo, a nuestro entender, la influencia y las principales contribuciones británicas se hicieron mucho más perceptivas en las áreas ya mencionadas anteriormente, con una aplicación práctica e incuestionable en distintas actividades económicas del país y de la capital en particular.

CONCLUSIONES

El siglo XX marcó un nuevo y gran momento en el desarrollo de la comunidad de inmigrantes británicos asentada en el país. En especial, los años 1901-1930 constituyeron el periodo de mayor presencia etnodemográfica, etnocultural, socioeconómica, y de mayores aportes a la cultura cubana. Aunque presente en todo el país, el asentamiento principal de esta inmigración estuvo, sin dudas, localizado en la ciudad de La Habana.

La inmigración británica provino de los cuatro países integrantes del Reino Unido de la Gran Bretaña y de las islas adyacentes pertenecientes a la corona británica, así como de otras regiones integrantes del Imperio Británico de ultramar, en lo fundamental de varias

islas del llamado Caribe antillano inglés, constituyendo, así, una inmigración multiétnica. Emigraron tanto de zonas rurales como de áreas urbanas pequeñas y grandes, lográndose establecer que arribaron procedentes de 54 ciudades/pueblos 12 condados y una región histórica (irlandesa), sin especificación del tipo de áreas.

Según el censo de 1899 y los primeros tres del periodo republicano (1907, 1919, 1931), los componentes británicos ocuparon generalmente el tercer lugar entre todas las inmigraciones europeas, detrás de la hispana y la francesa, aunque sus cifras absolutas y porcentuales fueron bien discretas si se comparan con las de otros grupos de inmigrantes en los años que van de 1901-1930. No obstante, estas cifras etnodemográficas y los lugares de presencia territorial son una constatación indeleble de las razones históricas y etnoculturales de la presencia de la inmigración británica en la mayor de las Antillas y, en específico, en la ciudad de La Habana durante el periodo, así como de sus pequeños, pero no por eso importantes, aportes y legado a la cultura cubana más allá, incluso, de estos años estudiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo Nacional de Cuba. (1905). Fondo Secretaría de la Presidencia. Legajo No. 115, No. de orden 99.

_____. (1925). Fondo Secretaría de la Presidencia. Legajo No. 121, No. de orden 18.

Archivo Parroquial de la Iglesia de Monserrate. (1899-1931). Libros de Bautismos varios y Libros de Matrimonios varios.

Archivo Parroquial de la Iglesia del Espirito Santo (1883-1932). Libros de Bautismos de Blancos y generales varios y Libros de Matrimonios de Blancos y generales varios.

Archivo Parroquial de la Iglesia del Sagrado Corazón de Jesús. (1889-1931). Libros de Bautismos varios, Libros de Defunciones varios y Libros de Matrimonios varios.

Archivo Parroquial de la Iglesia Episcopal Anglicana Santísima Trinidad. (1885-1932). Libros de Matrimonios varios y Libros de Confirmaciones varios.

Archivo Parroquial de la Iglesia Nuestra Señora del Carmen. (1923-1932). Libros de Bautismos varios, Libros de Defunciones varios y Libros de Matrimonios varios.

Archivo Parroquial de la Iglesia Santa Catedral. (1890-1932). Libros de Bautismos varios y Libros de Matrimonios varios.

Archivo Parroquial de la Iglesia Santo Cristo del Buen Viaje. (1854-1931). Libros de Bautismos de Blancos y generales varios y Libros de Matrimonios de Blancos y generales varios.

Bethell, L. (Ed.). (1991). Historia de América Latina. América Latina: economía y sociedad, c. 1870-1930. Barcelona, España: Editorial Crítica, S.A., T. VII.

Censo de la República de Cuba 1907. (1908). Washington, USA: Oficina del Censo de los EE.UU.

Cobiella García, M. (2009). Los componentes británicos y los procesos étnico-culturales en La Habana metropolitana durante el primer tercio del siglo XX (Tesis de maestría), Facultad de Filosofía e Historia, Universidad de La Habana, Cuba.

_____. (2013). Los componentes británicos y alemanes y los procesos étnico-culturales en la ciudad de La Habana (1901-1930) (Tesis de doctorado), Facultad de Filosofía e Historia, Universidad de La Habana, Cuba.

Crouzet, M. y Schnerb R. (s/a). Historia General de las Civilizaciones. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del Libro, T. VI.

Dollero, A. (1916). Cultura Cubana (Cuban Culture). La Habana, Cuba: Imprenta "El Siglo XX", de Aurelio Miranda.

Jiménez, G. (2006). Propietarios de Cuba 1958. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Libro de Cuba. Cincuentenario de la Independencia. 1902-1952. (1954). La Habana, Cuba: s/e.

Memorias inéditas del Censo de 1931. (1978). La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Pérez de la Riva, J. (1975). El barracón y otros ensayos. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

ANEXOS

Tabla 1

Poblamiento británico en Cuba, la provincia de la Habana y ciudad de La Habana, según los Censos demográficos de 1899, 1907, 1919 y 1931

	Británicos			
	1899	1907	1919	1931
Cuba	666	1252	1089	3095
Provincia de la Habana	314	462	598	886
Ciudad de La Habana	269	288	344	-

Fuentes: Informe sobre el Censo de Cuba de 1899 y Censos de la República de 1907, 1919 y 1931.

LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MSc Ismet Borroto Carbonell, ismet.borroto@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0001-5022-5345>

MSc. Angela Bolaño Rencurrell, angela.br@fenhi.uh.cu, ORCID 0000-0002-5241-573X

MSc. Maritza Carbonell Suárez, carbonemaritza@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8339-2780>,

Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana/ Universidad Tecnológica Militar “José Martí”.

RESUMEN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) posibilitaron el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo, aceleraron la adquisición de hábitos y habilidades que posibilitan el auto aprendizaje y la actividad creadora de los estudiantes, por lo que aquellos que dirigen o ejecutan estos procesos de formación, deben estar preparados para asimilar el uso correcto de las tecnologías en favor del aprendizaje. Las trasformaciones impuestas por la COVID-19 en este periodo concientizó la necesidad de mantener el distanciamiento social por lo que para muchos docentes impartir o adaptar sus clases al nuevo entorno virtual ha significado un azaroso desafío y el empleo de diferentes recursos tecnológicos se convirtió en una importante experiencia para la adquisición de estrategias de aprendizaje. El propósito del trabajo es socializar las vías empleadas por el claustro del departamento de Lengua y Comunicación de la Facultad de español para no Hispanohablantes, de la Universidad de la Habana para cumplir los objetivos de la asignatura idioma español como lengua extranjera durante el aislamiento social impuesto por la COVID 19 a partir del uso de diferentes recursos tecnológicos.

Palabras claves: estrategias de aprendizajes, recursos tecnológicos, lengua extranjera

TECHNOLOGICAL RESOURCES IN THE ACQUISITION OF LEARNING STRATEGIES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

The use of Information and Communication Technologies (ICT) enabled the improvement of teaching and learning in the educational field, accelerated the acquisition of habits and skills that enable self-learning and creative activity of students, therefore Those who direct or execute these training processes must be prepared to assimilate the correct use of technologies in favor of learning. The transformations imposed by COVID-19 in this period raised awareness of the need to maintain social distancing, so for many teachers teaching or adapting their classes to the new virtual environment has meant a hazardous challenge and the use of different technological resources has become an important experience for the acquisition of learning strategies. The purpose of the work is to socialize the ways used by the faculty of the Department of Language and Communication of the Faculty of Spanish for non-Spanish speakers, of the University of Havana to meet the objectives of the subject Spanish language as a foreign language during the social isolation imposed by COVID 19 from the use of different technological resources.

Keywords: learning strategies, technological resources, foreign language

“A teacher is one who makes himself progressively unnecessary”

(Thomas Carruthers)

INTRODUCCIÓN

La COVID-19 ha marcado para siempre la historia de la humanidad y los años 2020 y 2021 serán siempre recordados como los años en los que el mundo enfrentó una de sus mayores crisis desde el punto de vista sanitario, económico y social. El ser humano asumió el distanciamiento social y el uso de la mascarilla como parte de sus costumbres. La pandemia impulsó en el sector educacional el rescate y profundización de rutas que habían sido menos utilizadas con el objetivo de encarar el proceso de enseñanza aprendizaje, y le planteó a los docentes el reto de enfrentar la educación a distancia y continuar la formación de un individuo “no fragmentado” y preparado para una educación permanente, necesidad de la enseñanza en la que prevalecen los aspectos éticos y culturales sobre la base de cuatro pilares: “Aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser”. (Boroto,2016)

En la sociedad contemporánea juega un papel fundamental el intercambio lingüístico y el dominio de una lengua extranjera. El desarrollo tecnológico demanda la preparación de ciudadanos capaces de afrontar problemas sociales de su especialidad no solo en su lengua materna.

En circunstancias actuales, caracterizadas por la COVID-19, la tecnología desempeña un papel preponderante pero los programas actuales que rigen el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera, no están diseñados atendiendo a las nuevas exigencias que plantea la sociedad. Surge la pregunta ¿Cómo diseñar un curso de idioma español como lengua extranjera sobre la base del trabajo independiente como forma principal de trabajo?

El logro de una congruencia entre el ideal de persona autónoma, capaz de adquirir nuevos conocimientos e informarse por sí solo mediante el empleo de los diferentes recursos existentes en la actualidad y un modelo educacional que fomente el desarrollo de ese individuo, es un problema actual en nuestros centros de enseñanza.

Se puede establecer como objetivo general de este trabajo: Socializar las vías empleadas las vías empleadas por el claustro del departamento de Lengua y Comunicación de la Facultad de Español para no Hispanohablantes, de la Universidad de la Habana para cumplir los objetivos de la asignatura idioma español como lengua extranjera que propicie el desarrollo de una mayor independencia, la adquisición de estrategias de aprendizaje con un amplio uso de diferentes recursos tecnológicos contemporáneos.

DESARROLLO

Ante el presente panorama socio educativo, es imprescindible ponerse a la par del crecimiento tecnológico mundial, proceso que se ha visto acelerado por el distanciamiento impuesto por la pandemia. Es primordial investigar acerca del uso las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Redes Sociales (RRSS) para identificar su potencial utilización en innovaciones educativas. La educación avanzó de 1.0 a 3.0 a partir de las necesidades de aprendizaje de los alumnos: de mantener una sola dirección a ser bidireccional, tener una autonomía sobre el control del contenido. En la Educación 4.0 las principales tendencias están en la innovación y el cambio. Los aprendizajes de la revolución 4.0 se centran en las competencias del XXI, tales como la autodirección, la autoevaluación y el trabajo en equipo.

Es imprescindible impulsar un empoderamiento de los recursos tecnológicos por parte de los estudiantes y profesores y fortalecer la intercomunicación virtual y las capacidades de expresión y de perfeccionamiento a nivel lingüístico en el uso de las lenguas, tanto la natal como las extranjeras.

Los recursos tales como las TIC y RRSS permiten realizar prácticas dirigidas al fortalecimiento de las competencias comunicativas. Alcanzar suficiente experticia en esta área es una demanda que urge ser atendida.

Se requiere desarrollar didácticas específicas que acompañen los procesos de construcción del conocimiento.

Nuestra institución cuenta con la base material mínima indispensable, así como con personal docente, capacitado académicamente para efectuar las transformaciones necesarias que permitan la formación de individuo más independiente y capaz de auto instruirse o auto informarse, sin embargo, aún nuestro proceso docente educativo es

bastante tradicional. Se reconoce la conveniencia de la enseñanza centrada en el alumno, pero persiste el esquema de aula donde los alumnos trabajan bajo la tutela de un profesor durante los minutos comprendidos en un turno de clase. De esta forma resulta difícil estimular la independencia, la iniciativa, y convertir a los jóvenes en hombres y mujeres responsables de su labor, capaces de adquirir nuevos conocimientos de manera independiente. Este criterio resulta más arraigado aún en la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, donde se ha dado por sentado durante años que por tratarse del desarrollo de la comunicación es imposible el trabajo por sí solo.

Exponemos una experiencia con alumnos de la enseñanza superior con empleo de recursos tecnológicos aplicada durante el aislamiento provocado por la pandemia de la COVID 19.

En la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines específicos han existido diferentes intentos de aplicación de programas donde el alumno trabaja por sí solo. Este es el caso de la enseñanza programada (Andrianova L.N.,1978, Berkingford G.M.,1969, Zuiev D.D.,1980). Tendencia que concommitó con una amplia dedicación al problema de la organización del trabajo independiente de los estudiantes (Bonet Gómez M,1987, Bencomo A,1982, Rojas Arce C,1985). Esta etapa fue caracterizada por el desarrollo de actividades para el trabajo independiente en clases y en el tiempo extractase. Se introduce la clase independiente con medios técnicos o sin ellos. Durante esta clase el estudiante cumple una tarea asignada por el profesor cuya realización es posteriormente comprobada. En el caso de idiomas se dirigía a la lectura y procesamiento de información a partir de textos seleccionados. Fue este un primer intento de que el estudiante haga uso independiente de la lengua extranjera. Sin embargo, no se encontraba dentro de sus objetivos que el alumno por sí solo con la utilización de los diferentes recursos que se pongan a su disposición o que pueda encontrar en las redes u otras alternativas estudie y aprenda un contenido lingüístico nuevo de la esfera de la gramática, del vocabulario u otras.

Se continuaba aplicando el esquema tradicional en el que el profesor es la fuente principal de conocimientos sin desarrollar las habilidades para aprender de forma, exigencia básica de la actualidad donde es más necesario tener los esquemas y algoritmos que

permitan completar o adquirir una nueva calificación más que poseer conocimientos acabados.

Para la educación será un reto constante adaptarse a las necesidades de la sociedad actual y desarrollar vías para integrar a las tecnologías de la información y la comunicación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe estar consciente de que el acceso que tiene el alumno a cualquier medio o dispositivo no se justifica por sí sola ni genera conocimiento y debe apoyar su decisión en una fundamentación psicopedagógica. No es suficiente utilizar las TIC como medios solo porque es novedoso o porque siempre está “de moda”. Es tarea de los educadores utilizarlas para propiciar la formación general y la preparación para la vida de sus estudiantes, contribuyendo al mejoramiento, en el sentido más amplio, de su calidad de vida.

Los contextos de formación e interacción en línea son complejos y variados. En una plataforma podemos encontrar una gran diversidad de estos instrumentos, Boneu (2007) propone organizarlos de la siguiente forma:

- didáctico-pedagógicos
- orientados a la productividad
- para la implicación de los estudiantes
- relacionados con el curso y los contenidos
- de soporte

Consideraciones acerca de la organización del aprendizaje de la lengua extranjeras

En circunstancias actuales, caracterizadas por la COVID-19, la tecnología desempeña un papel preponderante en el aprendizaje e-learning se convierte en una de sus principales herramientas para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

Dentro de los antecedentes de la presente investigación, se encuentran los estudios realizados por: Concepción (2004); Pulido (2004, 2005); Martínez, I (2007); Alfonso (2008); Callejas (2009); Hoang (2012) y Silverio (2014) entre otros, que recogen en sus investigaciones la importancia del diseño y la aplicación de estrategias didácticas. Diferentes tesis de doctorado también abordan este tema y entre ellas se encuentran la investigación de la Dra. Diana Cáceres León (2017) que presenta una estrategia didáctica

para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de español como lengua extranjera y constituye un importante referente en esta investigación.

El contacto que se puede establecer entre personas a través de distintas formas en Internet enriquece las posibilidades del aprendizaje de una lengua extranjera. En el 2001, Harmer señala que los correos electrónicos permiten a los usuarios contactar a personas y escuelas de todo el mundo, y se incrementada sobre todo el desarrollo del inglés y la motivación. Sobre la diversidad de formas que toma la comunicación electrónica Neary (2002) destaca que de manera sincrónica están los chats, los juegos interactivos, los audios y videoconferencias, y los entornos virtuales; de modo asincrónico aparecen el correo electrónico, los foros electrónicos y los grupos de noticias. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua con el uso de Internet empiezan a tener una importancia decisiva (Castillo & Polanco, 2005). Por primera vez, tanto profesores como alumnos tienen acceso al inglés desde cualquier lugar, por cuanto existe material de lectura disponible y, de manera creciente, sitios con sonidos y videos; el potencial es virtualmente interminable (Harmer, 2001). Entrenar a los estudiantes a usar ese potencial será de gran beneficio para ellos, especialmente si desean continuar estudiando por sí mismos.

Los medios tecnológicos constituyen parte de la vida cotidiana, lo que le permite estar en contacto con una gran cantidad de información. Indiscutiblemente, el aprendizaje de una lengua no solo considera sus aspectos lingüísticos, sino también los culturales, y en ello radica el fortalecimiento que generan las tecnologías al aprendizaje del idioma. Es decir, la apropiación que el estudiante hace de las nuevas

Al abordar el análisis de las condiciones concretas del proceso docente educativo en nuestro centro de enseñanza pudimos constatar lo siguiente:

- Existencia del soporte técnico mínimo indispensable:
 - Computadoras en el laboratorio
 - Literatura actualizada
 - Acceso a Internet e intranet del centro
 - Entorno virtual de aprendizaje (Plataforma EVEA)
 - Dispositivos móviles

- Existencia del personal docente preparado para la explotación de los medios, así como para la producción de los materiales necesarios.
- Existencia en los alumnos de los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar con los recursos disponibles, así como con conocimientos y habilidades en el idioma elementales desarrollados en los niveles precedentes.

Se decidió entonces elaborar los materiales didácticos necesarios para la comunicación a distancia.

En cada material se le presentan al alumno de forma bien precisa los objetivos a lograr y se dan las orientaciones necesarias.

Se hizo imprescindible el completamiento de la base material de estudio con diversos materiales confeccionados por el colectivo de profesores y que una vez discutidos y aprobados han sido digitalizados e impresos. Entre ellos se encuentran:

- Programa, Syllabus y P1 de cada nivel
- Guías de estudio con ejercicios adicionales
- Compilación de lecturas adicionales por temáticas
- Compendio de tablas gramaticales de los diferentes temas.
- Metodología para la preparación de un reporte oral.
- Sistema de trabajos evaluativos.
- Letras de canciones (con videos digitalizados) que se seleccionan por estructuras gramaticales estudiadas.

Todo resumido en manuales-compendios. Uno para cada NIVEL de la asignatura según el programa.

Para este experimento, estos materiales han sido introducidos en formato de página WEB en la red interna de acceso por los alumnos no solo durante el tiempo de clase sino también en el tiempo extraclase.

Los profesores han realizado la búsqueda y análisis de sitios existentes para el estudio del español como lengua extranjera y han sido seleccionados los más adecuados según

los intereses del departamento. Como resultado se ha actualizado y modernizado la base de información existente en el departamento.

Resultados obtenidos

El trabajo con el empleo de las redes sociales y la plataforma EVEA (Fig. 1) , han permitido en primer lugar mantener la comunicación con los estudiantes durante el distanciamiento, es decir no limitada a la presencia en el centro de estudio, hacerles llegar tareas y diferentes actividades, acceder a información y posibilidades de estudio nuevas, así como ha enseñado a explotar capacidades informáticas existentes en el campo de las lenguas extranjeras que aun cuando eran conocidas no se explotaban. Los alumnos se han convertido en facilitadores en el uso de los medios técnicos con sus compañeros enseñándoles nuevas vías para el estudio de la lengua extranjera. Se ha influido en el desarrollo de capacidades para aprender por sí solo.

Otro resultado son los materiales confeccionados y digitalizados mencionados anteriormente que constituyen una mini biblioteca para el estudio de la lengua extranjera a disposición de alumnos y profesores ante cualquier contingencia que obligue al trabajo a distancia y utilizables para combinar el trabajo a distancia con el presencial y como apoyo al trabajo presencial como forma efectiva.



Fig.1: Identificación del curso en la plataforma EVEA

<https://evea.uh.cu/course/view.php?id=2808>

Se ha podido constatar que se desarrollan destrezas en tres direcciones:

- En el campo cognitivo, que incluyen destrezas en el empleo de diferentes medios, de tomas de decisiones, resolución de problemas, razonamiento crítico, planificación y

ejecución, acciones tácticas y estrategias, gestión de recursos y retención en la memoria.

- En el campo emocional que incluyen destrezas para ayudar a enfrentar las emociones vinculadas con la victoria y la derrota, aprendizaje de errores propios, control de emociones, perseverancia y autoridad, disciplina y responsabilidad.
- En el campo social implica las destrezas de una persona vinculada con la cooperación y la colaboración con su colectivo, la comunicación verbal o no verbal, el empleo de las redes sociales no solo para el ocio sino también para el desarrollo profesional.

Todas ellas inciden de manera directa en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación en el colectivo, propiciando el desarrollo integral y la ampliación cultural

Desde la perspectiva de los docentes, las tecnologías apoyan al aprendizaje de los estudiantes y permiten la diversificación de las estrategias pedagógicas que utilizan con sus estudiantes. Las conclusiones indican que el uso de tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera significa tomar en consideración factores como el rol que cumple el estudiante, sus estilos de aprendizaje, la importancia del recurso tecnológico seleccionado, su apoyo al aprendizaje, el rol del profesor y su enfoque de enseñanza

CONCLUSIONES

El diseño del curso de lengua extranjera mediante el empleo de diferentes recursos técnicos de forma integrada y con predominio del trabajo independiente por el alumno ha permitido adaptarse a las condiciones actuales. Los profesores y estudiantes se han convertido en activos promotores en el empleo y búsqueda de recursos para el desarrollo de las capacidades existentes en el campo de la enseñanza de las lenguas.

Este curso da la posibilidad de ir más allá del salón de clases, y trasladarse a espacios reales donde se usa la lengua en su propio entorno, además es un vehículo idóneo para el desarrollo cultural posibilitando la intertextualidad, permite poner en funcionamiento diferentes formas perceptivas y de funciones cerebrales, así como el desarrollo interrelacionado de las cuatro habilidades básicas, posibilita el empleo de su estilo propio de aprendizaje, así como el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Se recomienda continuar el perfeccionamiento de las clases, de los materiales confeccionados, así como profundización del tema acerca de las ventajas y desventajas de esta forma de trabajo para su posterior generalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borroto Carbonell, I y Suardiaz, L. (2020) El Proyecto "ConTexto Digital", una alternativa de trabajo para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en FENHI, publicado en el Capítulo de libro electrónico de investigación ISBN: 978-1-951198-33-6. En coedición Editorial Redipe Capítulo Estados– Instituciones sede.
- Cáceres, L. D. R. (2017) Estrategia didáctica sustentada en MOODLE para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de español como lengua extranjera. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas]
- Consejo de Europa. (2018) Common European Framework for Languages. Companion Volumen with new descriptors. Recuperado el 22/05/19, de: <https://rm.coe.int/cefrcompanion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- García, Lira Keidy. (2014) Diseño didáctico del entorno virtual de enseñanza – aprendizaje de la asignatura introducción a las ciencias informáticas. La Habana. [Tesis presentada en opción al grado científico de Máster en Educación a Distancia]
- Torres, S. et al. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática. Granada. Eti@net. <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/Calidade.pdf>
- Vigotsky, L. S .1981. Pensamiento y Lenguaje, págs. 114-116 Ediciones Revolucionarias. La Habana, Cuba

LA PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA MÚSICA PINAREÑA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA.

Lic. Irina Hernández Cruz, irina.hernandezc@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0003-4753-3405>;

Dr. C. Yovany Alvarez García, katiayovany@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8456-6877>

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”

RESUMEN

La formación del estudiante de la Enseñanza Artística demanda elevar su nivel técnico-profesional, así como su formación cultural. Por lo que a partir de la importancia que tiene la cultura como factor clave para el desarrollo social, se enfrenta el reto de perfeccionar la formación de estos estudiantes potenciando así los valores identitarios de manera que contribuyan al desarrollo local. La presente investigación aborda como temática principal la promoción sociocultural de la música pinareña en los estudiantes de la Enseñanza Artística de Pinar del Río, desde la fonoteca de la escuela. La relevancia de este estudio radica en la elaboración y aplicabilidad de un sistema de talleres que contribuya a la promoción sociocultural de la música pinareña a la práctica educativa de la Enseñanza Artística actual. Además, se propone un catálogo musical con su CD-ROOM en la que se compilan las audiciones de la música pinareña de los siglos, XX y XXI. El trabajo busca socializar los principales resultados de una tesis de maestría.

Palabras Claves: promoción, promoción sociocultural, música, música pinareña, valores identitarios.

SOCIOCULTURAL PROMOTION OF PINAR MUSIC IN STUDENTS OF ARTS TEACHING.

ABSTRACT

The formation of students in the Arts Teaching demands to raise their technical and professional level, so as their cultural formation. So that from the importance that culture has as a key factor for the social development, we deal also with the challenge of improving the formation of these students maximizing the identity values so as to contribute to the local development. The current research is mainly about the sociocultural promotion of Pinar music in Arts Teaching in our province, from the Phonoteca of the school.

The relevance of this research is about the elaboration and application of a workshop system which contribute to the sociocultural promotion of this teaching in our days. Besides, we propose a musical catalogue with CD-Room in which we have a compilation of Pinar music since XX century.

This work looks for socializing the most important results of a mastering the thesis.

Key words: promotion, sociocultural promotion music, Pinar music, values identity.

INTRODUCCIÓN

La educación y la cultura son dos de los elementos esenciales para el desarrollo de las personas y de la sociedad, los cuales se han ido modificando paulatinamente como resultado de los cambios que se suscitan en el entorno global. Cuba es un blanco de acoso estadounidense contra el desarrollo cultural. La nación cubana empeña todo su esfuerzo y supera día a día esta agresión.

Es por eso que Cuba hace un llamado para colocar como centro de atención, los valores que transmiten las obras artísticas que se producen en el país, particularmente al interior de las comunidades. Se le otorga mucha importancia a lo autóctono, a lo identitario, y a lo patrimonial; se estudia, se publica, se reconoce el valor de la creación de cada comunidad, entre ellas las costumbres y las tradiciones artísticas que en la actualidad se quiere recuperar a partir de los procesos de promoción.

Esta idea se refuerza en el Lineamiento 133 de la Política Económica y Social del país (2011), donde se plantea que se debe:

... continuar fomentando la defensa de la identidad, la conservación del patrimonio cultural, la creación artística y literaria y la capacidad de apreciar el arte. Promover el arte, enriquecer la vida cultural de la población y potenciar el trabajo comunitario como vías para satisfacer las necesidades espirituales y fortalecer los valores sociales. (p. 30)

El planteamiento anterior aborda la defensa de la identidad, del arte y sus artistas, así como la conservación del patrimonio cultural, que atesora la comunidad, el lugar en que se vive como elementos que deben ser promocionados en función del desarrollo e identidad cultural. Por tanto, es la promoción cultural como proyecto de desarrollo y en particular, artística es de vital importancia para satisfacer las necesidades espirituales del hombre.

Para lograr complementar el desarrollo cultural de los estudiantes desde la promoción, es necesario entonces que se promueva la afición y el interés por el arte. Por tanto, la promoción del arte producido en la localidad es de vital importancia porque en este proceso se incluyen momentos precisos, donde los hechos de relevancia cultural y local

comprenden en sí mismos acciones de valor promocional para el aprendizaje, el análisis y la asistencia de públicos diversos.

Es la música una de las manifestaciones del arte con la que más se interactúa a diario, por lo que conocerla y apreciarla en su justa medida constituye un reto para la sociedad en la que se vive, específicamente la música que se produce en la localidad, esa que es portadora de elementos que nos identifican como provincia.

Un papel fundamental lo desempeñan las escuelas de Enseñanza Artística, las que tienen como propósito contribuir a la formación de profesionales del arte en la misma medida que enseñan a apreciar los valores identitarios y amar aquella que se produce no solo en el país, sino en el espacio local. Por tanto, es un trabajo de todos los días y de todos en común.

En Cuba, la Enseñanza Artística es un derecho cultural que tiene cada estudiante que posea aptitudes, único requisito para acceder a ella, donde se adiestran alumnos de cada territorio, hasta de las más recónditas localidades, que aportarán, en breve, al desarrollo estético de sus comunidades. En la provincia Pinar del Río se encuentra la Escuela Profesional de Arte: “Pedro Raúl Sánchez”, la cual se rige por el Manual de Procedimientos orientado por el Centro Nacional de Escuelas de Arte, en el que queda explicitado la interrelación que debe existir con las Instituciones Culturales de la Comunidad, en la que se exacerban los valores de aquellas producciones artísticas locales.

La experiencia de la autora vinculada al trabajo como docente y bibliotecaria de la Escuela Profesional de Arte: “Pedro Raúl Sánchez” de la provincia Pinar del Río, le permitió el reconocimiento del desconocimiento sobre los principales exponentes de la música en el territorio.

Un acercamiento a esta problemática demuestra que los medios promocionales que se emplean para difundir la música pinareña, no son eficaces y por ello los estudiantes tienen pocas posibilidades de consumirla, por lo que no se sienten identificados con esta música. Se determina como objetivo general: Diseñar un Sistema de talleres que contribuya a la promoción sociocultural de la música pinareña en estudiantes de la Enseñanza Artística.

El estudio empleado en esta investigación es de tipo descriptivo, ya que se pretende describir el estado en que se encuentra la promoción sociocultural de la música pinareña, en estudiantes de la Enseñanza Artística de la provincia, mediante el análisis de sus características propias y de los principales intérpretes, obras representativas o compositores del ámbito musical pinareño. Se parte del método generalizador: Dialéctico-materialista: Posibilitó observar el proceso de promoción sociocultural de la música pinareña. Permitió ir durante el desarrollo de la investigación de lo general a lo particular y viceversa, así como de lo abstracto a lo concreto. Se utilizó además el Histórico-lógico para estudiar las distintas etapas por las que ha transcurrido la música pinareña, posibilitó recorrer cronológicamente sus orígenes y evolución, así como el desarrollo en el tiempo del término promoción sociocultural. También fueron de utilidad la Inducción-deducción y el Análisis-síntesis, Como método empírico se empleó la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario.

La promoción sociocultural de la música pinareña en los estudiantes de la enseñanza artística

En sus estudios sobre este proceso González (1996), define a la promoción sociocultural como su metodología de trabajo, la cual contribuye a perfeccionar la formación cultural integral de los estudiantes. Según Vargas Alfaro (1999) la promoción sociocultural constituye una metodología idónea para la acción social cuando se concibe en el marco de la dimensión cultural del desarrollo; en función de favorecer el diálogo interdisciplinario y conceder espacios de encuentro entre los distintos saberes; propiciar el acceso consciente a los procesos y auspiciar el desarrollo de éstos a partir del carácter diferencial.

La música, como una de las manifestaciones del arte y como expresión de belleza, es uno de los medios que utiliza el hombre para expresar sus emociones.

Han sido muchos los musicólogos, que han aportado al estudio de la música destacando el gran valor que esta tiene para el hombre. En este sentido vale citar a Sánchez (2012), la cual refiere que: "...la música es una manifestación del arte, en la que se combinan y organizan artísticamente los sonidos para producir el establecimiento de un sistema de

comunicación cognoscitiva y afectiva con altos valores estéticos entre creador, intérprete, educador y público”.

Para la autora, la música es un arte, donde los sonidos, como material fundamental de la misma, se combinan estética y artísticamente, estableciendo una comunicación que penetra afectivamente en lo más profundo de cada individuo, por lo que es un arte social e individual.

Es evidente que la música se distingue de las demás artes, en que puede expresar realmente el alma de las cosas, sin necesidad de una forma visible, es además, entre las llamadas bellas artes, la manifestación más abstracta y ese carácter la hace diferente a las demás y dificulta la caracterización de sus numerosos y variados componentes, de ahí la complejidad de su apreciación. Por los valores que esta atesora desde lo local, lo folclórico-comunitario, es que su promoción es de vital importancia para la formación de los valores identitarios en los estudiantes.

Pinar del Río es fuente inagotable de la que han brotado talentosos compositores, como Pedro Junco, Miguelito Cuní, Enrique Jorrín y Polo Montañés; así también el repentismo tiene en Celestino García, Benito El Viñalero y Lorenzo Suárez sus más altos estandartes. Por otra parte, exponentes como las familias Rubalcaba y Ruiz, y el trío Romance se erigen como dignos representantes de la música tradicional pinareña.

El taller como propuesta metodológica

Con relación a este término, Mirabent (1990) se refiere al taller como:

“(…) tiempo y espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer; como el lugar para la participación y el aprendizaje. El taller, en síntesis, puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos”. (p. 6)

Para Calzado (1998), el taller figura como:

“(…) el modo de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso pedagógico, en la cual se integran todos los componentes de este en una relación dinámica entre contenido y forma, que asegura el logro de los objetivos

propuestos, la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución”. (p. 32).

La metodología de los talleres está íntimamente ligada con la creatividad, la experiencia directa de los sentidos, con la posibilidad de abordar la realidad desde diferentes ángulos, con la fantasía y la imaginación. Como espacio de trabajo colectivo, requiere de un ritmo activo, de un conjunto de métodos y técnicas de trabajo grupal que posibiliten la producción colectiva.

El coordinador debe ser responsable de que el grupo funcione y se centre en la tarea propuesta. Sus intervenciones deben ser pocas y breves. En este sentido, deberá actuar señalando contradicciones, efectuando síntesis que muestren las posiciones adaptadas a la discusión, destacando —para que sea considerado —algún punto de vista o dato importante que haya pasado inadvertido por el grupo, rescatando temas abandonados, conduciendo el análisis a un episodio, interpretando el acontecer del grupo, problematizando en todo momento con preguntas que abran y amplíen la discusión.

Los talleres pueden estar compuestos por diferentes actividades que se corresponden con el contenido a tratar en cada uno. Las actividades permiten la reflexión y el análisis colectivo e individual de una problemática, tienen una concepción participativa, vivencial que vincula la teoría con la práctica, propiciándose la demostración de cómo aplicar los métodos y técnicas que se analizan. Visto así, el taller como proceso de enseñanza y aprendizaje, también puede ser una vía inteligente para la educación no formal de los sujetos.

Además, como forma de organización educativa, permite el crecimiento individual de las personas y la transformación de la realidad existente. Por ello se dice que en el taller, se aprende haciendo, para lo cual es imprescindible el espíritu colectivo en el trabajo y que estén bien delineadas las funciones de cada uno de los sujetos: el profesor o facilitador como guía y coordinador del proceso y los estudiantes como agentes de discusión y transformación en torno a la temática objeto de estudio. Por este motivo, se requiere para su adecuado desarrollo de una preparación previa por los participantes, luego entonces, ello condiciona el momento y la forma de realización del taller.

Por tanto, se considera que sea la vía más eficaz para promocionar la música pinareña, ya que el taller es un espacio de socialización, capacitación y retroalimentación, en el que todos sus participantes tienen la posibilidad de crear y adquirir nuevos conocimientos.

Diseño de un sistema de talleres para la promoción sociocultural de la música pinareña, en estudiantes de la enseñanza artística

El sistema de talleres está destinado a los estudiantes de la Enseñanza Artística, para complementar la formación profesional por la vía no curricular, de ahí que el objetivo general del mismo sea: Contribuir a la promoción sociocultural de la música pinareña en los estudiantes de la Enseñanza-Artística. Los talleres fueron diseñados de manera tal que tributarán al logro del objetivo general de la investigación.

A continuación, se presentan los objetivos de cada uno de los talleres.

- Taller #1. Objetivo: Exponer aspectos generales sobre el panorama socio- cultural del siglo XX en Cuba y en Pinar del Río.
- Taller #2. Objetivo: Identificar los aspectos esenciales que tipifican el proceso de definición de lo nacional, y la integración musical de lo cubano en Pinar del Río.
- Taller #3. Objetivo: Comentar como se manifiesta la integración musical de lo cubano en la obra musical de Alicia Rico, Zoila Gálvez, Enrique Jorrín, Antonio Sánchez Reyes, Pedro Junco y Miguelito Cuní
- Taller #4. Objetivo: Caracterizar la música pinareña en el contexto de la Cuba actual.
- Taller #5. Objetivo: Determinar la importancia de la promoción sociocultural de la música pinareña en la formación profesional del estudiante de la Enseñanza-Artística.

Para el diseño del sistema de talleres se concibieron cinco sesiones, de las cuales las tres primeras están dirigidas a establecer los ejes generales sobre el panorama sociocultural de la música pinareña en el siglo XX, así como los aspectos esenciales que tipifican el proceso de definición de lo nacional, y la integración musical de lo cubano en Pinar del Río de manera que permita apreciar cómo se manifiesta esto en la obra musical de Alicia Rico, Zoila Gálvez, Enrique Jorrín, Antonio Sánchez Reyes, Pedro Junco y Miguelito Cuní. Los dos últimos talleres se centran en las características de la música pinareña en la cuba actual y la importancia de su promoción sociocultural. El desarrollo

de estos talleres concluirá con la evaluación para corroborar el cumplimiento del objetivo propuesto.

Estructura del sistema de talleres:

El sistema de talleres se estructura en cinco sesiones de trabajo. El mismo debe ser dirigido por un coordinador que conducirá el desarrollo del encuentro y fomentará el debate. Debe ser registrado por un relator que registrará el encuentro de forma gráfica o por medio de grabaciones (con previo consentimiento de los sujetos participantes).

Estructura de las sesiones:

1. Técnica de presentación.
2. Caldeamiento.
3. Técnica de Análisis.
4. Evaluación de la sesión.

Integrantes de las Sesiones: Participarán los estudiantes de la Enseñanza Artística. Participará también un coordinador/facilitador y un relator.

- Frecuencia de las sesiones: Diarias durante cuatro días (lunes a jueves).
- Tiempo de duración: 1 hora.
- Lugar de desarrollo: Local de la Fonoteca de Escuela de Arte.
- Encargado: Irina Hernández Cruz. (coordinador/facilitador)
- Relatora: Yanelis Vega.
- Beneficiarios: Estudiantes de segundo a cuarto año de la Enseñanza Artística
- Evaluación de las sesiones: Se realizará mediante la aplicación de un P.N.I y la Observación participante.

Evaluación final: El programa se evaluará con la valoración e interpretación de los resultados de la evaluación parcial realizada en todas las sesiones. Además, se aplicará una encuesta para medir el conocimiento adquirido por los estudiantes, respecto a la música pinareña, durante el desarrollo del sistema de talleres. Así como se confeccionará un buzón donde se recogerán las experiencias, impresiones y sugerencias de cada

participante de manera anónima (cada participante del taller depositará su tarjeta en el buzón y al final de las sesiones se leerán al grupo).

CONCLUSIONES

Como resultados:

El desarrollo de esta investigación ha permitido:

- Los referentes teóricos analizados muestran la promoción sociocultural como soporte para los procesos culturales que tienen lugar en la actualidad.
- A partir de los instrumentos aplicados se demostró que la promoción sociocultural de la música pinareña es insuficiente; además se advierte un limitado conocimiento sobre ella en los estudiantes de la Enseñanza Artística.
- Partiendo de las necesidades constatadas, se hizo necesario diseñar y proponer un sistema de talleres que contribuya a potenciar el conocimiento de los estudiantes sobre la música pinareña, basado en acciones de promoción sociocultural.
- Después de puesto en práctica el sistema de talleres elaborado se obtuvieron resultados muy alentadores al compararlos con el diagnóstico inicial. Pudiendo constatar que los niveles fueron cualitativa y cuantitativamente superiores siendo así evidentes en la encuesta final donde los alumnos demostraron poseer un elevado dominio cognoscitivo sobre la música pinareña en comparación con la encuesta inicial en la cual se pudo constatar que poseían insuficiente dominio sobre el tema. A partir de los resultados obtenidos durante la aplicación del sistema de talleres propuesto en esta investigación, considerados según el criterio de la autora y los especialistas de satisfactorio, los talleres elaborados pueden servir de valiosa consulta a otros para contribuir a la promoción de la música de la provincia de Pinar del Río. Es de suma importancia señalar el nivel de aceptación de los estudiantes, ya que se sintieron interesados y motivados durante la implementación de los talleres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso,A.(27de abril del 2019).La enseñanza artística no es algo más.Juventudrebelde; pp.2-3.
- Calzado Lahera, D. (1998). El taller: una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Giro, R. (2009). Diccionario enciclopédico de la música en Cuba. La Habana: Editorial Letras Cubanas.4Vol.
- Gonzalez Fernández- Larrea, Mercedes (2002). Un modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río <https://scholar.google.es>
- Mirabent Perozo, G. (1990). Revista Pedagógica Cubana. Año II Abril - Junio No.6. La Habana,pp.6.
- PCC.(2011). Lineamiento de la política,económica y social del Partido y la Revolución. La Habana, Cuba: 6to Congreso PCC.
- Sánchez, P (2012). Educación Musical en Cuba. Teoría y práctica educativa. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Vargas Alfaro, Ana Tania. (1999). La promoción cultural y el protagonismo desde una dimensión educacional comunitaria. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba <https://m.monografias.com>

LA ADAPTACIÓN DE LA OBRA TEATRAL SANTA CAMILA DE LA HABANA VIEJA DE JOSÉ RAMÓN BRENE EN EL CINE CUBANO

MSc. Martha Ceballos Quintero, martha.cq@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-6769-7928>

MS.c Marbelia Acosta Ríos, marbelia.ar@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-6480-1486>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

El siguiente trabajo titulado *La adaptación de la obra teatral Santa Camila de la Habana Vieja*, de José Ramón Brene en el cine cubano, trata sobre la importancia de las relaciones entre el teatro y el cine cubano. El objetivo general es la caracterización del proceso adaptativo de la obra teatral en el cine cubano, a partir del análisis crítico del empleo de los procedimientos de las adaptaciones cinematográficas, desde una perspectiva literaria tomando como base los presupuestos teóricos y las relaciones literatura-cine. Específicamente se realiza un análisis literario de la obra de teatro *Santa Camila de la Habana Vieja*, de Brene, y el estudio del proceso adaptativo al cine en la película homónima.

Palabras claves: Filme, obra teatral, procedimientos adaptativos, tendencia

THE ADAPTATION OF THE THEATRICAL WORK SANTA CAMILA DE LA HABANA VIEJA BY JOSÉ RAMÓN BRENE IN CUBAN CINEMA

ABSTRACT

The following work entitled *The adaptation of the theatrical work Santa Camila de la Habana Vieja*, by José Ramón Brene in Cuban cinema, deals with the importance of the relations between Cuban theater and cinema. The general objective is the characterization of the adaptive process of the theatrical work in Cuban cinema, based on the critical analysis of the use of the procedures of cinematographic adaptations, from a literary perspective, taking as a basis the theoretical assumptions and the literature-film relations. Specifically, a literary analysis of the play *Santa Camila de la Habana Vieja*, by Brene, and the study of the adaptive process to the cinema in the film of the same name are carried out.

Keywords: Film, play, adaptive procedures, trend

INTRODUCCIÓN

Resulta importante estudiar las relaciones entre cinematografía y literatura para valorar al séptimo arte como obra artística y cultural. También, es importante estudiar las dos formas de expresión para comprender el proceso de la adaptación cinematográfica.

La literatura es como un arsenal interminable y de garantía para la construcción de imágenes en movimiento que ayudan a forjar en otra forma, el sueño; puede integrar otros medios de comunicación sólo por transcripción lingüística. El cine, por otro lado, es un texto multimedia por excelencia, que puede incluir cualquier otra forma de comunicación, por consiguiente, sus posibilidades de reflexión intermedia son múltiples. Los realizadores utilizan una metáfora visual para referirse a un mismo proceso.

El teatro puede desempeñar un inmenso papel en la transformación de todo cuanto existe, pues está formado por el conjunto de creaciones de los pueblos, nacidos en un país o en la literatura; el mismo suministra la interrelación entre el arte, la expresión, la tradición, la dramaturgia, la literatura y la actuación. Este género tiene un valor y una fecundidad que lo hacen ser el crisol de las artes, es una de las formas artísticas más antiguas y primarias que conoce el hombre, forma parte del grupo de las artes escénicas. Su desarrollo está vinculado con actores que representan una historia ante una audiencia; combina diversos elementos, como la gestualidad, el discurso, la música, los sonidos y la escenografía y otros que tienen que ver con la subjetividad y la creatividad de los que toman parte de él: guiones o historias, modos de interpretarlas, estilos pictóricos y arte gráfico a la hora de establecer una escenografía, música, baile y muchos otros elementos que lo hacen un fenómeno muy completo.

La transposición al cine de un texto literario implica la conversión de la naturaleza de un lenguaje en la del otro. El traslado de obras teatrales al filme debe utilizar diversos procedimientos adaptativos, que puede definirse como las variantes de transposición por las que puede optar el sujeto adaptador en su afán de construir el texto fílmico a partir de la obra original. Pueden ser la conservación, la supresión, la modificación y la añadidura.

DESARROLLO

En torno a la adaptación cinematográfica de la obra teatral *Santa Camila de la Habana Vieja*.

El análisis del proceso de adaptación de la obra teatral *Santa Camila de la Habana Vieja* del escritor José Ramón Brene a la película del mismo nombre, de Belkis Vega Belmonte, se realiza teniendo en cuenta los procedimientos adaptativos que se emplean.

José Ramón Brene (1927- 1990)

Sus textos son clásicos de la dramaturgia cubana que han recibido el aplauso de la crítica y el público. En sus obras se fusiona lo popular y lo poético, lo histórico y lo contemporáneo, su lenguaje indaga en las raíces de lo cubano, en la cultura, en sus personajes, la manera de hablar y vivir.

Escribió más de tres docenas de obras, entre las que se destacan: *Pasado a la criolla* (1962), *La fiebre negra* (1964), *El gallo de San Isidro* (1964), *Chismes de carnaval* (1966), *Un gallo para la Ikú* (1966), *Fray Sabino* (premio UNEAC 1970), *El camarada Don Quijote, el de Guanabacuta Arriba, y su fiel compañero Sancho Panza, el de Guanabacuta Abajo* (1970), *El ingenioso criollo don Matías Pérez* (1978), *La viuda triste*, *Los demonios de Remedios*, *La abadesa y el corsario*.

La repercusión y el éxito obtenido por la obra *Santa Camila de la Habana vieja* lo han convertido en un clásico exponente de la dramaturgia del período revolucionario.

Análisis literario de la obra

En 1962 se estrena la obra *Santa Camila de La Habana Vieja*, a cargo del grupo Milanés y con la dirección de Adolfo de Luís , pero está ambientada en mayo de 1959, poco después del triunfo de la Revolución. Así se puede decir que la obra se escribe en el mismo momento en que ocurren los hechos, sin embargo, hay una mirada al pasado a través de las creencias y vivencias de los personajes en transformación.

Tema: conflicto entre lo nuevo y lo viejo.

Argumento:

Es la historia de una mujer, Camila, cuyo mundo son los orishas y los ritos santeros, ella se siente incapaz de adaptarse a lo que la Revolución cubana supuso para la sociedad: nuevas oportunidades de educación y trabajo, igualdad efectiva entre hombres y mujeres, ruptura con los cultos tradicionales en aras de un racionalismo vivificador, entre otras cosas.

La obra se divide en dos actos, el primero con seis escenas y el segundo con diez. En el primero se halla Camila, una santera que vive de su profesión y que mantiene a Níco como chulo. El conflicto se plantea cuando este último empieza a sufrir una transformación, pues comienza a preocuparse por cuestiones sociales. También empieza a revisar su propia situación, pues todos sus ingresos proceden del trabajo de su mujer. Por ello decide embarcarse y resarcir así económicamente a Camila. Ella, consciente del cambio que se está operando en su marido, se obceca en proteger su mundo y recurre a los santos para solucionar de forma mágica el problema y volver a la situación anterior. Para ello invoca a Changó, del cual ella es hija, para rogarle que evite su partida. En ese momento el capitán, jefe de los milicianos, ofrece trabajo a Níco en una fábrica, por lo que ya no tiene que partir. Convencida de que esto es obra del orisha, le da las gracias y le ofrece un ebbó (ofrenda).

Níco se centra en su trabajo y comienza a interesarse por la lectura, sobre todo la de tipo social, pero paralelamente abandona el comportamiento habitualmente zalamero que mantenía con Camila, algo que ella atribuye a que hay otra mujer, por lo que, para confirmarlo, le vigila día y noche. Pero esa supuesta mujer no es otra que la Revolución, la cual, según Camila, está rompiendo la vieja relación que mantenía la pareja. Preocupada hace venir a su madrina, la cual le hace una ceremonia para que se le aclaren las ideas y vea la realidad con perspectiva, y la Revolución como una oportunidad para eliminar los malos hábitos de dependencia entre los seres.

En el acto segundo, Leonor, una compañera de trabajo de Níco, le ayuda en su evolución. Éste se siente atraído por ella, pues es diferente a las mujeres que él ha conocido, inteligente e independiente.

Camila seguirá sospechando de la actitud de Níco, totalmente reticente a seguir con los rituales de santería, lo cual provoca una violenta discusión que le hace abandonar la casa

común. Camila, por boca de un amigo de la pareja, se entera de que hay otra mujer, Leonor, y, desesperada, sale en busca de ella, pero no le abre la puerta. Níco aparece a tiempo para prevenir el desastre, habla con Leonor y le ofrece un collar a modo de protección. Ella se siente defraudada por su irresponsabilidad y sus creencias irracionales. Lo rechaza como pareja, pues comprende que él todavía ha de aprender a tomar las riendas de su vida y a no depender siempre de una mujer. También se da cuenta de que él sigue amando a Camila.

Níco, desolado por la negativa de Leonor, abandona la fábrica, se pone a beber y aparece en casa de Camila pidiéndole perdón. Vuelve a su antigua vida, pero insatisfecho. Mientras tanto, aparece Teodoro, que le propone participar en una aventura marítima en pro de la Revolución. Níco se apunta ilusionado y por fin abandona el regazo de Camila.

La última escena nos presenta a una Camila feliz por la llegada triunfante de Níco y toda la tripulación. Camila no sabe si tiene cabida en la vida de este nuevo Níco que necesita salir del ambiente que lo hizo un chulo y olvidar su pasado, y así se lo pide. Camila se resiste, no quiere dejar su casa, pero el amor vence.

Personajes

Camila: santera de profesión, mujer atractiva, de unos treinta años. Dominada por la pasión hacia Níco, se aferra al mundo que la sostuvo, apela a la santería y al chantaje para retener a su hombre, se muestra vengativa con su amante. Es una forma de integrar el pasado y el futuro.

Otros personajes: Níco, Leonor y Teodoro Pirey

Madrina: Figura relevante.

Se debe señalar que en la obra no interviene directamente ningún dios, aunque eso no significa que su presencia no se note, sobre todo a través de los rituales de santería que protagonizan de la mención que de ellos hacen en diversas circunstancias los personajes.

La acción se desarrolla en el solar, en la fábrica.

El tiempo en la obra de teatro es lineal, se desarrolla durante varios años a partir del triunfo de la Revolución.

Entre los directores que han llevado obras teatrales al cine se encuentra Belkis Vega y en este caso en particular con su obra *Santa Camila de la Habana Vieja*.

De Belkis Vega y su filme Santa Camila de la Habana Vieja

Belkis Vega Belmonte nació el 22 de diciembre de 1951, en La Habana, Cuba.

Directora y guionista de filmes documentales y de ficción. También ha trabajado como directora asistente en series para la televisión. Entre sus obras se encuentran: *La Casa de Bernarda Alba*, *Santa Camila de la Habana Vieja*, *Marcas bajo la piel*, *Viviendo al límite*, *Donde no habita el olvido* y *El futuro es mi sueño*.

Es precisamente el estudio de la película *Santa Camila de La Habana Vieja* a la que se le dedica este epígrafe.

Sobre la película

En medio del vertiginoso proceso revolucionario de los años 59 y 60, Camila y Níco, una pareja de bajo nivel social, entra en una profunda crisis que deriva en la ruptura de la relación. Níco cree haber encontrado su camino en la vida y, decidido, lo emprende. Camila, finalmente, reconoce que si sigue aferrada al mundo anterior, la reconciliación será imposible.

Tiempo: Durante varios años, a partir de 1959.

Ambiente: Urbano.

Espacio: En el solar donde vive Camila, el bar, la escuela.

Entre los personajes aparecen

Camila, Níco, Antonia, Teodoro, Madrina, Pirey y Leonor entre otros.

Para desarrollar el análisis se toman como punto de partida los actos de la obra, delimitado en escenas que facilitan la determinación de los eventos en su interior, así como los procedimientos adaptativos: supresión, conservación, modificación y añadidura.

A continuación, se ponen ejemplos de algunos de ellos.

Análisis de los procedimientos adaptativos:

Conservación:

El filme mantiene el argumento y casi todos los personajes de la obra.

Tanto en la obra como en el filme una habitación en una ciudadela o lo llamado casa de vecindad, donde viven en franca promiscuidad unas veinte o treinta familias pobres. Al descorrerse el telón se verá un pilón usado en la santería para guardar la piedra y frente a este, de rodillas Camila, mujer de unos 30 años, hermosa y santera.

Supresión.

En la película no aparecen las escenas del patio del solar

Ángulo del patio comunal de la ciudadela. Entra Rudy, un negro joven empujando una carretilla de mano llena de botellas vacías y se pone a ordenarlas.

En la película se suprime esta escena

Entra María Cristina

María Cristina: ¿Y estás aquí?

Rudy: Siempre regreso a esta hora

María Cristina. Pero tú siempre regresa dando gritos y hoy estás muy callado... ¿Estás enfermo?

Rudy: No

María Cristina: ¿El negocio anda mal?

Rudy: De bala... ¿y sabes una cosa? Que me parta un rayo o se me caigan los brazos si vuelvo a empujar una carretilla en mi vida.

María Cristina: ¿No me digas? ¿Y de qué vas a vivir?

Rudy: Del aire

María Cristina: Los únicos que viven del aire son los globos.

Rudy: Ya me cansé de estar recogiendo botellas. Tengo otras aspiraciones en la vida

En la película se suprime la escena cuarta

La habitación de Camila tres meses después. Bien visible en la pared del foro hay una tabla a guisa de librero con siete u ocho libros. La madre de Níco barre el piso. Camila sale de la cocina poco después.

Camila. Voy a la bodega. ¿Quiere echarle un ojo a los frijoles?

Antonia. Pierde cuidado, Camila.

Camila. ¿Ya le trajo Níco el alcohol para sus fricciones?

Antonia. No, se le olvida siempre.

Camila. Son esas cosas que ahora lee, que le están comiendo los sesos. Pasaré por la botica y traeré el alcohol.

Antonia. No te preocupes, Camila; ya él me lo traerá.

Entra Níco dejando caer sobre la mesa dos libros.

Níco (A Camila) ¿Dónde vas?

Camila: para vieja (Se encamina a la puerta. Da tres golpes en el Eleguá de puerta y sale, Níco se sienta). (*Dramaturgia de la Revolución*, 2010, pág. 106)

Se evidencia el procedimiento de modificación en el comienzo del filme

En la obra:

Voz de Camila. (Gritando.) ¿Qué pasa?

Una voz. Se llevan a Pirey y a Bocachula.

Voz de Camila. Pero, ¿quién se los lleva, hombre?

Otra voz. Acababan de acostarse para dormir la juma que cogieron anoche. (Risotadas.)

Voz de Camila. ¿Y por eso se ríe, comecatibía?

Voces. ¡Aquí los sacan! ¡Miren qué borrachos están! ¡Abran paso, dejen libre el paso a la policía!... (Murmullo de gritos y voces.) Mi Pirey!...Bocachula mi hijo!. Pónganle la camisa a Pirey!...A Bocachula le falta un zapato! ¿Dónde está?

Voz de Camila. (Gritando.) Oye, tú, pirata. ¿Quién se muda?

Voz: Nadie, Camila, esos son los << jamones >> que compraban Pirey y Bocachula. Ahora la policía se lleva los jamones. (*Dramaturgia de la Revolución*, 2010, pág. 95)

En la película:

Camila con pañuelo en la cabeza, reza en voz baja y sale a caminar, llega hasta el mar y allí murmura en voz muy baja

Camila: Todo el mundo no hace más que pensar y hablar en el trabajo. Todos se están yendo del solar. Hay que ver como poco a poco este caserón se va quedando vacío

Oye la voz de la madrina que dice: Todo lo viejo va cayendo y el que se aferra a eso, cae también

En la película el personaje de Leonor es una maestra, mientras que en la obra es una compañera de trabajo de Níco

Por su parte la añadidura se utiliza para ubicar el contexto histórico en que se producen los hechos, es así que aparece la entrada de los rebeldes a la Habana y el sabotaje a la tienda El Encanto y Níco caminando por el Malecón mientras que suceden estos acontecimientos de la Revolución.

En la película se añade la conversación de Níco con Camila

Níco: No se puede ni jugar Estos revolucionarios se han vuelto locos quitarles el juego a los cubanos, es su vida.

Camila: Vienes con un tremendo berrinche ¿Qué te pasa?

Níco: Nada y no empieces con tus preguntas, que preguntas más que un cabo de carreta

Camila: Es que me extraña oírte hablar así de los revolucionarios Tú siempre has estado de acuerdo con ellos en todo

Níco: En todo no, en casi todo, en eso que quiten los juegos, no.

Camila: A mí no me gustan ni un poquito, se meten en todo y lo quieren cambiar todo

Níco: Está bueno de tanto hablar....

Después de la comparación realizada, se considera que la aplicación de estos procedimientos influye en la estética del filme, lo hace más aceptable y motivador para el

espectador y posibilita la comprensión de la obra, pues sirve como modelo de codificación/decodificación de la comunicación. Esto significa que un texto no es sencillamente aceptado de forma pasiva por la audiencia, pero que el espectador/lector interpreta los significados del texto basado en su fondo cultural individual y en las experiencias de vida.

CONCLUSIONES

La literatura tiene una estrecha relación con el cine, aunque cuando el director realiza una película que posee una obra literaria como fuente, realiza múltiples cambios debido a los diferentes lenguajes, pensamientos, épocas, de las obras artísticas implicadas en el proceso adaptativo. Pero al mismo tiempo aparecen muchos elementos comunes, por ejemplo, el argumento, el espacio, el tiempo, entre otros, que permiten realizar una comparación adecuada.

Santa Camila de La Habana Vieja constituyó la primera obra del período revolucionario en alcanzar un lleno total, logro que se ha mantenido a través de todas las épocas en que se ha montado. Presenta en escena las contradicciones entre "lo viejo" y lo "nuevo"; halla, a través del trabajo, la incorporación a la nueva sociedad de los elementos marginales, y la posibilidad de alcanzar formas de pensamiento progresistas mediante la práctica social.

Al estudiar detalladamente las adaptaciones cinematográficas, se puede descubrir que cuando una obra literaria es llevada al cine, se altera por el desigual punto de vista del cineasta; como consecuencia, los directores utilizan para hacer los cambios, los "procedimientos adaptativos", que son: la modificación, la conservación, la añadidura y la supresión. En la versión analizada, se aprecia el uso de estos procedimientos. En este caso, la conservación es el procedimiento predominante pues existe un mantenimiento de ciertos aspectos de la trama.

Después de comparar la obra teatral y la película a través de dichos procedimientos, finalmente, se llega a la conclusión de que la tendencia predominante en esta adaptación es **la fidelidad esencial, mas no aparential**, pues no se traiciona la intención, ni el punto de vista de los escritores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira Martín, Francisco (2005): Selección de lecturas de métodos y técnica de investigación social II. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Castro, Antón. (2017): "Cine, Teatro y Literatura (y adaptaciones)". Disponible en <http://antoncastro.blogia.com/2008/042702-cine-teatro-y-literatura-y-adaptaciones-.php> (Consultado el 7 de junio de 2018).
- Como la Vida Misma (2018). Disponible en: [https://www.ecured.cu/Como la vida misma](https://www.ecured.cu/Como_la_vida_misma) (Consultado el 18 de marzo de 2018)
- Ferrera Vaillant, Juan Ramón (2007): El discreto encanto de las adaptaciones. Santiago de Cuba, Ediciones Santiago.
- ----- (2010): Escritos sobre celuloide. Cienfuegos, Reina del Mar Editores.
- ----- (2014): Adaptación. De la novela cubana al cine. Santiago de Cuba, Ediciones Santiago.
- ----- (2016): "La literatura, el cine y las esencias del caso cubano". Unión. Revista de Literatura y Arte. Año LIV. Número 89/ 2016, pp. 84-95.
- Sánchez Noriega, José Luis (2000): Teoría y análisis de la adaptación. De la literatura al cine. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Seger, L.: *El arte de la adaptación*. Madrid, Rialp. 1993.
- Víctor Casaus Sánchez (2018). Disponible en: [https://www.ecured.cu/V%C3%ADctor Casaus](https://www.ecured.cu/V%C3%ADctor_Casaus) (Consultado el 18 de marzo de 2018)

VISUALIZACIÓN DE DATOS HUMANÍSTICOS: EL CASO DE LAS MARGINALIAS DEL CHE

Dra.C. Ania R. Hernández Quintana, aniahdez@fcom.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-1484-8892>;

Universidad de La Habana

RESUMEN

La visualización de información es una de las demandas de las sociedades del conocimiento en tanto facilita la comprensión de entidades complejas, como por ejemplo, los datos humanísticos. Con este trabajo se confirma la necesidad de utilizar herramientas de visualización para representar los resultados la investigación en el área de las Humanidades Digitales. Los Estudios Métricos de la Información, aplicados a las investigaciones de las ciencias sociales y humanísticas, permiten un acercamiento multidimensional a los objetos culturales, incluidas las marginalias del Che. Las representaciones visuales permiten generar nuevas inferencias y nuevos derroteros en las pesquisas, en particular las que se basan en la digitalización de documentos.

Palabras claves: marginalias, visualización de la información, datos humanísticos, pedagogía digital, humanidades digitales, Ernesto Che Guevara

HUMANISTIC DATA VISUSLIZATION. THE CASE OF THE CHE'S MARGINALIAS.

ABSTRACT

Information visualization is one of the demands of knowledge societies as it facilitates the understanding of complex entities, such as humanistic data. This work confirms the need to use visualization tools to represent research results in the area of Digital Humanities. The Information Metric Studies, applied to the investigations of the social and humanistic sciences, allow a multidimensional approach to the cultural objects, including the Che's marginalias. The visual representations allow generating new inferences and new directions in the investigations, in particular those that are based on the digitization of documents.

Keywords: marginalias, information visualization, humanistic data, digital pedagogy, digital humanities, Ernesto Che Guevara

INTRODUCCIÓN

Las marginalias son la memoria registrada del proceso de lectura. Es una práctica antiquísima que suele ser común entre investigadores, editores, estudiantes, profesores, escritores -básicamente lectores activos- y que se materializa en forma de citas, correcciones, comentarios, preguntas, reflexiones o referencias sobre aquello que se está leyendo.

Es sabido que las marginalias constituyen una forma de interlocución, además, con textos previamente leídos, por lo que constituyen un tipo de información de tipo intertextual (Gutiérrez Estupiñán 2012). Debido a ello, su procesamiento es complejo y se acude a las técnicas e infraestructuras de las Humanidades Digitales, no solo para su preservación sino para su socialización, de manera que sea factible su consulta e investigación desde diversas áreas de conocimiento.

En el Centro de Estudios Che Guevara se preserva la colección bibliográfica que el Guerrillero Heroico desarrollara durante los años que vivió en La Habana. Ahí se encuentra un importante número de libros con diversas marcas de lectura, en la mayoría de los casos originales del Che.

Las marginalias del Che, si bien han sido estudiadas desde el punto de vista histórico, merecen un procesamiento informacional para ampliar las posibilidades de reinterpretación y acceso web acorde a las tendencias de la investigación digital en las Ciencias Sociales y Humanísticas.

Esta investigación apuesta por la visualización de información para identificar los patrones, correlaciones o agrupamientos de los datos obtenidos del procesamiento de las marginalias del Che, como una forma de hacer más accesible y eficiente la comprensión de este fenómeno a las nuevas generaciones y potenciar nuevas perspectivas de análisis en la investigación. Para ello se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General: Generar visualizaciones de los datos humanísticos relacionados con las marginalias del Che.

Objetivos específicos

1. Identificar los datos humanísticos asociados a las marginalias de la biblioteca personal del Che.
2. Analizar las relaciones entre los elementos formales y el contexto de uso de las marginalias del Che.
3. Elaborar productos visuales sobre el comportamiento de las marginalias del Che.

El ámbito en el que se desarrolla esta pesquisa es el de las Ciencias de la Información, un campo multidisciplinar de las ciencias sociales encargado del estudio de todos los

tipos de información, de su gestión, organización, preservación y de la interacción de los usuarios con la misma. Disciplinas como los Estudios Métricos de la Información y la Visualización de la Información permiten apoyar la investigación sobre los libros leídos y el comportamiento del Che lector, enriqueciendo el conocimiento respecto a sus características, relaciones y tendencias.

La unidad mínima de la información es el dato. Los datos en humanidades o los datos humanísticos “podrían considerarse una abstracción digital, construida selectivamente, accionable por máquina, representando algunos aspectos de un objeto dado de investigación humanista” (Schöch, 2013, p.4).

En el curso del procesamiento de las marginalias del Che, el análisis de los datos humanísticos permitió identificar patrones de trabajo en las anotaciones realizadas por el Che, que, a su vez, posibilitaron la caracterización de la costumbre lectora, en cuanto a forma y contenido.

Las Humanidades Digitales comprenden un amplio campo de creación, enriquecimiento, análisis, interpretación, almacenamiento, exposición y diseminación de objetos digitales. En esta confluencia entre tecnologías y ciencias sociales, artes y humanidades, se utilizan una serie de métodos, técnicas y herramientas colaborativas basadas en el principio del acceso abierto, que facilitan la investigación en las Ciencias de la Información (Rodríguez Roche y Hernández Quintana, 2019).

Desde esa relación se construye la ruta de acción de esta investigación que tiene en la mira proporcionar una nueva aproximación a la vida y obra del Che, esta vez desde su propia pluma a través de las marginalias.

DESARROLLO

La visualización de información es una disciplina emergente en la que confluyen diversos campos relacionados con el diseño, la comunicación, la programación y otros muchos, que persigue el objetivo de ampliar el conocimiento a través de la transformación de datos e información en imágenes visuales para comprender y detectar patrones. (Friendly, 2008)

El éxito de la visualización de información estriba en habilitar nuevas interpretaciones y descubrir relaciones no percibidas en una primera instancia entre las partes de una totalidad. (Manovich, 2010)

La vida y obra del Che han sido estudiadas en múltiples dimensiones. Una de las más apasionantes es la que identifica la formación de su pensamiento revolucionario con las lecturas que desarrollara desde muy joven y que le acompañarían hasta poco antes de su asesinato en Bolivia. De esas lecturas quedan múltiples evidencias en forma de marginalias.

Las marginalias son anotaciones que realizan los lectores en las estructuras internas y externas de los libros, en los márgenes de las páginas y en materiales misceláneos o efímeros que constituyen una fuente de información para la interpretación social y las investigaciones en distintas disciplinas humanísticas. Incluso han llegado a considerarse un subgénero literario. (Jackson, 2016)

La lectura está presente en cada una de las etapas cronológicas del Che. A través de la práctica lectora sistemática y de las vivencias que experimentara durante sus viajes, el Che construyó su sistema de conocimientos y valores, los cuales llevó luego a su práctica revolucionaria. Las marginalias, los índices de lectura y las libretas de apuntes evidencian el carácter activo del Che lector.

Antes de la visualización: El procesamiento de las marginalias del Che

Para el procesamiento de las marginalias que se conservan en la biblioteca personal del Che en La Habana, se definió una ruta de trabajo compuesta por tres procesos de los que resultaron otros tantos productos informacionales.

1. Caracterización de la colección bibliográfica

Para ello fue necesario identificar los recursos bibliográficos de la biblioteca personal del Che y obtener un inventario digital (DATAChe) organizado por campos (como autor, año de publicación, idioma, etc.). Luego, se aplicaron una serie de indicadores bibliométricos de productividad que añaden valor a los datos. Con todo ello se pudo conocer que la colección está compuesta por 1075 libros, de los cuales 225 contienen marginalias asociadas a los autores y materias que conformaron su ideario político y su sensibilidad

humana. Se constaron 71 libros con 4333 anotaciones manuscritas, de las cuales aproximadamente el 63% corresponden al Che, en textos relacionados con la economía, la ciencia política, la filosofía y la historia, así como en obras poéticas.

2. Clasificación de las marginalias

Para ello fue necesario identificar en la literatura algunas propuestas de clasificación de las marginalias. Luego, se utilizó la infraestructura TemaTres y se elaboró una taxonomía en línea² (TAXChe) que ofrece las categorías y términos para la organización intelectual de las marginalias. Este instrumento estructura las propiedades de las 75 Anotaciones, 135 Dedicatorias y 33 Ex libris que constituyen evidencias documentales de las lecturas realizadas por el Che con posterioridad al triunfo de la Revolución cubana, así como de la génesis de su biblioteca personal en La Habana y de algunas de sus relaciones interpersonales.

3. Análisis de las marginalias

Para ello fue necesario identificar, de acuerdo con las prácticas lectoras del Che, las particularidades de las marginalias. Luego, se definieron y aplicaron una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos de los cuales se obtuvieron las relaciones y generalizaciones que fundamentan y explicitan la genética de las marginalias del Che. Resumidamente, estas marginalias se caracterizan por el uso consistente de los colores rojo, azul y verde; por el uso de subrayados, tanto verticales como horizontales, como técnica de escritura, así como la colocación de las anotaciones manuscritas en las partes internas de los libros y en el margen exterior de las páginas.

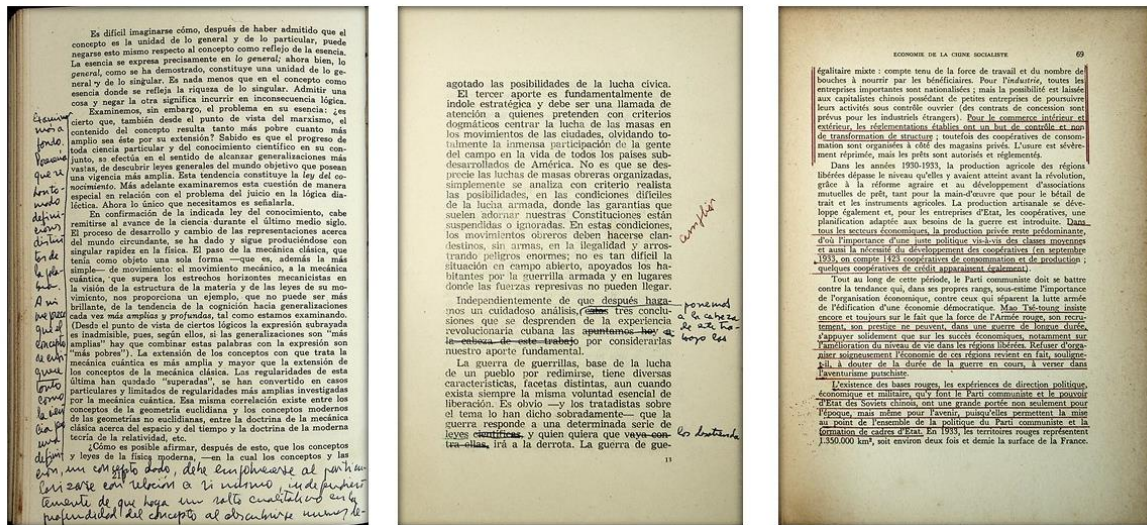
Digitalización de las marginalias del Che

Para el garantizar la visualización fiel de las marginalias se articuló un proceso de digitalización al grupo de libros de la colección bibliográfica contentivos de las anotaciones. Los libros se digitalizaron por medio del Café Book Scanner y la aplicación Czur scanner. Cada página fue digitalizada por separado mediante lectura láser, y posteriormente exportada en los formatos TIF (Tagged Image File Format) y PDF (Portable Document Format). El formato PDF se empleó para unificar las imágenes y

² Disponible en: <https://vocabularyserver.com/taxche/index.php>

facilitar las descargas. Se seleccionó el formato TIF por su versatilidad, ya que permite almacenar más de una imagen en un mismo archivo, y dispone de sistemas de compresión sin pérdida de calidad de imagen como LZW (Lempel-Ziv-Welch). (Adobe Systems Incorporated, 1992)

Imagen 1: Marginalias del Che digitalizadas



Rosental, M. (1964).
Principios de la lógica
dialéctica

Guevara, E. (s/f). La guerra
de guerrillas

Lavalle, L. (1957). Economie
de la Chine Socialiste

MAPChe: Visualización de los datos humanísticos de las marginalias del Che

Para la visualización de los datos humanísticos se combinó una herramienta clásica de los Estudios Métricos de la Información (EndNote) con una plataforma en línea (Flourish Studio) que permite dar forma y color a modelos matemáticos de ordenamiento de información, como las matrices de relaciones que se utilizaron en algunos de los datos extraídos en el procesamiento.

EndNote X9, creado por la corporación Clarivate, es principalmente un gestor bibliográfico que permite a los investigadores mantener el registro de la literatura consultada, ordenarla y dar forma a los listados de referencias en informes de investigación y artículos científicos. También tiene otras funcionalidades que facilitan el estudio cuantitativo de los datos bibliográficos en grandes colecciones de documentos. En este caso, fue el software utilizado para obtener los datos correspondientes a los libros

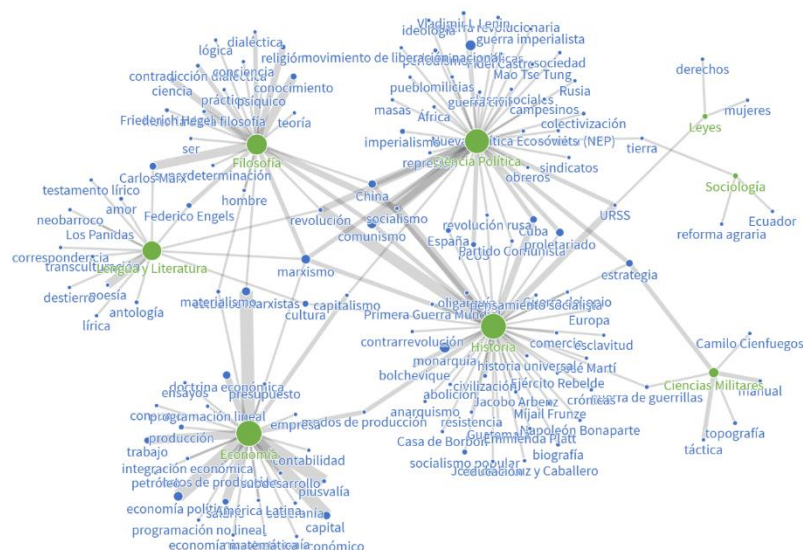
con anotaciones en la biblioteca personal del Che. Se utilizó con el estilo de la American Psychological Association (APA) en su 6ta edición.

Flourish Studio, creado por Kiln.digital, uno de los estudios de visualización de datos líderes en el mundo, tiene potencialidades que comprenden desde el procesamiento de grandes conjuntos de datos hasta la creación, por parte de desarrolladores de nuevas plantillas de visualización de datos dinámicas, interactivas y listas para ser integradas a sitios web y todo tipo de plataformas en línea. Esta herramienta de visualización se utilizó para la creación de gráficos y mapas que sirvieron para la caracterización de la colección bibliográfica y el análisis de las marginalias.

Para estudiar las marginalias, específicamente las anotaciones, se generaron diferentes mapas relacionales, basándose en las características de las anotaciones, como la ubicación en el libro (partes externas, partes internas y materiales misceláneos) y en los márgenes de la página (exterior, interior, superior, inferior y entrelíneas) o el instrumento de escritura (bolígrafo o lápiz) y el color de la tinta utilizada (negro, azul, rojo y verde).

Sobre los libros con anotaciones se analizó la correspondencia entre las palabras clave y el dominio de conocimiento en el que se inscriben. Para esto se asignaron un total de 131 palabras clave a los libros analizados, distribuidos entre 3 y 5 términos por título. Además, se identificó un total de ocho dominios del conocimiento con alguna presencia (Filosofía, Lengua y Literatura, Ciencias Políticas, Historia, Economía, Ciencias Militares, Leyes y Sociología).

Figura 1: Mapa de co-ocurrencia de palabras clave y disciplinas científicas en los libros con anotaciones



En la Figura 1 se muestra el mapa que relaciona las palabras clave y disciplinas científicas que constituye un indicador de los principales focos temáticos de análisis en las lecturas anotadas del Che. El marxismo, el comunismo, el socialismo y el capitalismo son temáticas relacionadas y estudiadas desde varios enfoques, como los que proveen la Filosofía, la Economía, la Ciencia Política y la Historia.

Por su parte, la Lengua y Literatura presenta una actividad peculiar al enlazarse a términos como Federico Engels, Carlos Marx y marxismo, esto se debe a la existencia de una edición de la correspondencia entre Marx y Engels. Es evidente, también que la costumbre de anotar libros incluyó además a la poesía y por ello se verifican poemas realizados en obras de Nicolás Guillén, Pablo Neruda y León Felipe.

Otro de los mapas obtenidos (Figura 2) permite contrastar las características de las anotaciones realizadas por el Che, sobre todo lo relacionado con el material de escritura y el tipo de anotación. Para realizar esta visualización se utilizó la clasificación de las anotaciones según las técnicas de escritura (subrayado, realce y notas).

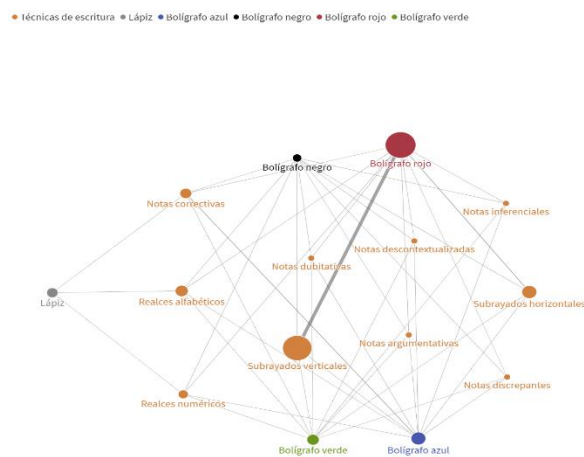
El material utilizado con más frecuencia es el bolígrafo rojo y la relación más fuerte se establece entre este y los subrayados verticales. Por ello, se puede afirmar que este tipo

de anotación constituye uno de los más utilizados en las anotaciones manuscritas del Che.

En segunda posición aparece la relación entre los subrayados horizontales realizados también en bolígrafo de tinta roja, subrayados que se utilizan para marcar conceptos o ideas más puntuales.

Por otro lado, la relación entre el bolígrafo azul y las notas correctivas también se presenta con un comportamiento ligeramente mayor a la media. Esto está justificado por la existencia de ejemplares de la *Guerra de Guerrillas* y *Pasajes de la Guerra Revolucionaria*, que están corregidos por el Che con vistas a una segunda edición.

Figura 2: Mapa de co-ocurrencia de técnicas de escritura e instrumentos de escritura en las anotaciones



CONCLUSIONES

La visualización aporta comprensión a fenómenos complejos. La visualización de datos humanísticos reduce la incertidumbre de tratar con volúmenes considerables de datos y descubre nichos que habían pasado desapercibidos. La capacidad de transformar las relaciones numéricas en impacto visual es lo que facilita la comprensión de la información y por eso es importante que las investigaciones en las ciencias sociales y humanísticas recurran cada vez más al uso de herramientas para la visualización de información.

Colectar datos fiables es el primer paso para la elaboración de visualizaciones agradables y útiles. Existen innumerables herramientas para visualizar los datos y cada vez son más simples de usar e incluso pueden exportarse fácilmente y compartirse en las redes sociales. Esto alude a las nuevas formas culturales y de conocimiento que distinguen a las dinámicas digitales en la actualidad.

Los nuevos sujetos de aprendizaje y los nuevos actores de la investigación social y humanística portan otras lógicas, aptitudes y destrezas que necesitan conectarse creativamente con los valores que fundan y sostienen el proyecto de desarrollo cubano. Las marginalias del Che también pueden ser estudiadas desde esta revolución marcada por la cibercultura y desde las trasformaciones perceptivas y cognitivas que permite la visualización de datos y de información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adobe Systems Incorporated (1992). TIFF. Revision 6.0. Recuperado de: <https://www.adobe.io/open/standards/TIFF.html> Acceso en 27 de noviembre de 2021.
- Friendly, M. (2008). A brief history of data visualization. Recuperado de <https://datavis.ca/hbook> Acceso en 27 de noviembre de 2021.
- Gutiérrez Estupiñán, R. (2012). Intertextualidad: teoría, desarrollos, funcionamiento. Recuperado de: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/154929.pdf> Acceso en 27 de noviembre de 2021.
- Jackson, H. J. (2016). *Marginalia and authorship*. Recuperado de: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935338.001.0001/oxfordhb-9780199935338-e-149?print=pdf> Acceso en 27 de noviembre de 2021.
- Manovich, L. (2010). What is visualization? Recuperado de: <http://manovich.net> Acceso en 27 de noviembre de 2021.
- Rodríguez Roche, S. y Hernández Quintana, A.R. (2019). Convergencias estratégicas entre las Humanidades y las Ciencias de la información. Una oportunidad para la transformación digital en Cuba. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p186-208> Acceso en 27 de noviembre de 2021.
- Schöch, C (2013). Big? Smart? Clean? Messy? Data in the Humanities. Journal of Digital Humanities 2 (3). Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00920254/document> Acceso en 27 de noviembre de 2021. "Data in the humanities could be considered a digital, selectively constructed, machineactionable abstraction representing some aspects of a given object of humanistic inquiry."

LOS VIDEOJUEGOS COMO MEDIO DE ENSEÑANZA

Esp. Isis Terrero Rodríguez, isis.terrero@myb.jovenclub.cu, <https://orcid.org/0000-0002-2566-5709>. Joven Club Melena

Lic. Abel Morales Cabrera, akaizero89@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4534-2819>.

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

Esta revisión bibliográfica fue realizada con el propósito de fomentar los videojuegos como un medio de enseñanza en la educación. Esto es debido a que los mismos son muy populares entre las nuevas generaciones que a su vez se han visto afectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la pandemia de la Covid 19, por lo que surge la necesidad de buscar métodos poco ortodoxos y que a la vez estimulen en el estudiante el deseo de aprender. Es aquí donde surge esta propuesta como una opción complementaria a los modelos de enseñanza implementados hasta el momento por la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Palabras claves: videojuego, medios de enseñanza, educación.

VIDEO GAMES AS A MEANS OF TEACHING

ABSTRACT

This bibliographic review was made with the purpose of promoting videogames as a means of teaching in education. This is due to the fact that they are very popular among the new generations who have also been affected in the teaching-learning process by the Covid 19 pandemic, which is why the need arises to look for unorthodox methods that, at the same time, stimulate in the student the desire to learn. It is here where this proposal arises as a complementary option to the teaching models implemented so far by the Preparatory Faculty of the University of Medical Sciences of Havana.

Keywords: videogames, means of teaching, education.

INTRODUCCIÓN

La historia de los videojuegos tiene su origen en la década de 1940 cuando, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, las potencias vencedoras construyeron los primeros superordenadores programables como el ENIAC, de 1946. Los primeros intentos por implementar programas de carácter lúdico (inicialmente programas de ajedrez) no tardaron en aparecer, y se fueron repitiendo durante las siguientes décadas.

Los videojuegos estimulan la experiencia y el aprendizaje, que sostiene que el conocimiento es construido por los alumnos y que la discusión anima al debate y a la

colaboración entre los estudiantes. Junto a la inmersión y otros atributos, permiten incluso en el caso educativo, proporcionar diversos contenidos de aprendizaje. La importancia de la presente investigación consiste en que muestra un grupo de conceptos representativos que sirven como una guía para acercarnos a los videojuegos con el fin de contextualizar la situación y el estudio de los mismos, se describen además los principales acontecimientos ocurridos en su historia, mencionando su relación con la educación como un medio de enseñanza. Finalmente, se establece su potencial para la educación en Cuba. Su pertinencia está dada en la necesidad de ampliar la información sobre este medio y sus aplicaciones en la educación.

Teniendo en cuenta lo expuesto con anterioridad, se propone como Objetivo:

Fomentar los videojuegos como medios de enseñanza y su implementación en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

DESARROLLO

Para abordar el tema de los videojuegos como medios de enseñanza primero les mostraremos algunos conceptos que les pueden ayudar a entender el tema.

Videojuego: software de juegos electrónicos desarrollados para el entretenimiento a través de un aparato electrónico como máquinas arcade, consolas, computadores o dispositivos digitales.¹

Ludología: análisis del juego desde la perspectiva de las ciencias sociales, la informática, las humanidades y otras áreas del conocimiento. Su etimología es una fusión del latín *ludus* (juego) y del griego *logos* (conocimiento racional).²

Medios de enseñanza: permiten la facilitación del proceso, a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que sirven de apoyo material para la apropiación del contenido, complementando al método, para la consecución de los objetivos.³

Los primeros videojuegos modernos aparecieron en la década de los 60, y desde entonces el mundo de los videojuegos no ha dejado de crecer y desarrollarse con el único límite que le ha impuesto la creatividad de los desarrolladores y la evolución de la tecnología. En los últimos años, se asiste a una era de progreso tecnológico dominada por una industria que promueve un modelo de consumo rápido donde las nuevas

superproducciones quedan obsoletas en pocos meses, pero donde a la vez un grupo de personas e instituciones, conscientes del papel que los programas pioneros, las compañías que definieron el mercado y los grandes visionarios tuvieron en el desarrollo de dicha industria, han iniciado el estudio formal de la historia de los videojuegos.

El más inmediato reflejo de la popularidad que ha alcanzado el mundo de los videojuegos en las sociedades contemporáneas lo constituye una industria que da empleo a 120 000 personas y que genera unos beneficios multimillonarios que se incrementan año tras año. El impacto que supuso la aparición del mundo de los videojuegos significó una revolución cuyas implicaciones sociales, psicológicas y culturales constituyen el objeto de estudio de toda una nueva generación de investigadores sociales que están abordando el fenómeno desde una perspectiva interdisciplinaria, haciendo uso de metodologías de investigación tan diversas como las específicas de la antropología cultural, la inteligencia artificial, la educación, la teoría de la comunicación, la economía o la estética, entre otras. Al igual que ocurriera con el cine y la televisión, el videojuego ha logrado alcanzar en apenas medio siglo de historia el estatus de medio artístico, y semejante logro no ha tenido lugar sin una transformación y evolución constante del concepto mismo de videojuego y de su aceptación. Nacido como un experimento en el ámbito académico, logró establecerse como un producto de consumo de masas en tan sólo diez años, ejerciendo un formidable impacto en las nuevas generaciones que veían los videojuegos con un novedoso medio audiovisual que les permitiría protagonizar en adelante sus propias historias.

En el *MediaLab* del MIT, los educadores comenzaron el diseño de entornos en línea para fomentar el aprendizaje construccionista y así nació *Moose*, una comunidad de aprendizaje y mundo virtual para niños.

La evolución de otras tecnologías como el *Nintendo* a *DS*, mostró nuevos conceptos en la jugabilidad, mientras que *Xbox* presentó un controlador sin cables que incluye un micrófono para aprovechar la voz en el chat, comenzando así la era que da al usuario nuevas experiencias en el juego. *Wii* en 2006 presentó sus controles inalámbricos que permitirán una interacción con el cuerpo, por su parte *Playstation3* mostró el formato *BlueRay* con precios altos y con diversos problemas para los desarrolladores.

A finales de 2010, hace su aparición *Kinect*, como un sistema para jugar sin mandos, que nace de la tecnología creada por la compañía *PrimeSense*. El dispositivo cuenta con una cámara, sensor de profundidad, un micrófono y un procesador personalizado que ejecuta un software y proporciona captura de movimientos en 3D, reconocimiento facial y de voz. Diversos desarrolladores aprovecharon sus capacidades para desarrollar proyectos enfocados en el área de la salud y la educación.

La evolución y futuro de los videojuegos está marcada por factores externos como las redes sociales y no por la propia industria. La tendencia son los juegos en línea y compartidos, mientras que los *smartphones* por su parte están revolucionando el mercado, siendo *Apple* y *Google* los que se lo disputan. Veremos si en un futuro cercano estas últimas tendencias lograrán un acercamiento al mundo educativo.

Los géneros de videojuegos se pueden clasificar en función fundamentalmente de su mecánica de juego.

- Acción: requieren que el jugador haga uso de sus reflejos, puntería y habilidad.

Lucha: combates entre personajes controlados tanto por un jugador como por la computadora.

Beat 'em up: similares a los de lucha, con la diferencia que en este caso los jugadores deben combatir con un gran número de individuos mientras avanzan a lo largo de varios niveles.

Arcade: se trata de un calificativo bajo el que se engloban todos aquellos juegos típicos de las máquinas recreativas.

Plataformas: el jugador controla a un personaje que debe avanzar por el escenario evitando obstáculos físicos, ya sea saltando, escalando o agachándose.

- Disparos: también conocidos como shooters- el protagonista hace un uso continuado de armas de fuego para abrirse paso en el juego.

Disparos en primera persona: también como FPS (first person shooter), se maneja al protagonista desde una perspectiva subjetiva, es decir, vemos en la pantalla lo que ve nuestro personaje, y por tanto no lo vemos a él.

Disparos en tercera persona: también como TPS (third person shooter), se basan en la alternancia entre disparos y pelea o interacción con el entorno, pero a diferencia de los juegos de mira (primera persona), se juega con un personaje visto desde atrás o, en ocasiones, desde una perspectiva isométrica.

Shoot 'em up: tipo de juego de disparos con perspectiva en dos dimensiones, donde habitualmente manejamos una nave espacial (en los juegos conocidos popularmente como «matamarcianos»), aunque también puede ser otro tipo de vehículo o un personaje.

- Estrategia: Se caracterizan por la necesidad de manipular a un numeroso grupo de personajes, objetos o datos, haciendo uso de la inteligencia y la planificación, para lograr los objetivos.

Estrategia en tiempo real: o RTS (siglas en inglés de real-time strategy) son videojuegos de estrategia en los que no hay turnos sino que el tiempo transcurre de forma continua para los jugadores.

Estrategia por turnos: o TBS (turn-based strategy), es un videojuego en el cual el flujo de tiempo se particiona en partes bien definidas y visibles llamadas turnos o rondas.

Otros subgéneros: Otros subgéneros destacables dentro de los videojuegos de estrategia son los siguientes: táctica en tiempo real, táctica por turnos, guerra, construcción de imperios, artillería, multiplayer online battle arena (MOBA), tower defense, gestión del tiempo, y acción táctica.

- Simulación: se caracteriza por recrear situaciones o actividades del mundo real, dejando al jugador tomar el control de lo que ocurre.

Simulación de vehículos: permiten al jugador operar una variedad de vehículos de forma más o menos realista.

Simulación de construcción: el programa le proporciona al usuario todas las herramientas para construir un proyecto, en el cual se consideran desde gastos de construcción y mantenimiento, hasta una línea de tiempo, física y clima que afecta todas las decisiones que tome.

Simulación de vida: el jugador controla una o más formas de vida artificial, ya sea de seres humanos o de animales.

Simulación de combate: recrea situaciones de guerra más allá de lo que lo puedan hacer los populares videojuegos de disparos. Se caracteriza por el elevado realismo en todos los aspectos relevantes, ya sea en el manejo de un soldado, o una cuadrilla militar.

Otros: Otros subgéneros dentro de los videojuegos de simulación son: simuladores médicos, simuladores de citas, simuladores de caza, y simuladores de trabajo.

- Deporte: son aquellos que simulan deportes del mundo real.
- Carreras: a veces considerados como una subcategoría dentro de los videojuegos de deportes o los de simulación, los videojuegos de carreras o de conducción sitúan al jugador en un recorrido en el que debe llegar a una meta antes que sus contrincantes o dentro de un tiempo límite.
- Aventura: el protagonista debe avanzar en la trama interactuando con diversos personajes y objetos.

Aventura conversacional: el jugador utiliza el teclado para introducir órdenes como “coger la cuerda” o “ir hacia el oeste” y el ordenador describe lo que pasa.

Aventura gráfica: juegos de aventura de tipo «Point and click», también llamados aventura gráfica, en los que ya no se hacía necesaria la introducción de comandos. El jugador puede, por ejemplo, hacer clic con el puntero sobre una cuerda para recogerla.

Acción-aventura: género mixto, altamente popular, de juegos con un planteamiento similar a los de aventura pero en los que hay un fuerte componente de acción.

Survival horror: El/los protagonistas viven aventuras donde deben salir airoso de situaciones típicas de una película de terror.

Sigilo: se basan en el sigilo, la furtividad y la estrategia en vez de buscar la confrontación directa con el enemigo.

- Rol: Emparentados con los de aventura, los videojuegos de rol, o RPG, se caracterizan por la interacción con el personaje, una historia profunda y una evolución del personaje a medida que la historia avanza.
- Otros géneros destacables

Sandbox: son aquellos en los cuales se comienza prácticamente desde cero, creando prácticamente todo lo necesario para avanzar y transformar un mundo virtual propio.

Musical: Su desarrollo gira en torno a la música, ya sean de tipo karaoke, de baile o en los que se tocan instrumentos musicales.

Agilidad mental / Rompecabezas: Los juegos de lógica o de agilidad mental, también llamados de puzles o rompecabezas, ponen a prueba la inteligencia del jugador para la resolución de problemas, que pueden ser de índole matemático, espacial o lógico.

Party games: los jugadores habrán de ir avanzando por turnos en un tablero virtual e ir superando diversas pruebas de tipos muy diversos en los que compiten entre sí por llegar lo antes posible a la meta, o conseguir la máxima cantidad posible de puntos.

Educación: dirigidos a aportar unos conocimientos o habilidades al jugador durante el transcurso del mismo. Se combina así formación con entretenimiento. Existen los claramente diseñados para una función didáctica, orientados normalmente a niños, pero se consideran también a veces como educativos ciertos juegos de construcción de imperios o ciudades (por ejemplo, el Civilization o el SimCity) en los que el jugador, sin ser ese su objetivo principal, adquiere conocimientos del mundo real relacionados con esas áreas.⁴

Controversia en los videojuegos: La controversia de los videojuegos sucede porque los videojuegos violentos a menudo se centran en asuntos como los videojuegos de violencia gráfica, el sexo, escenas violentas y sangrientas, desnudez parcial o total, representación de conducta criminal, racismo, y otro material provocativo y desagradable. Las investigaciones recientes han sugerido que aún algunos videojuegos violentos en realidad pueden tener un efecto pro-social en algunos contextos por ejemplo, jugar en equipo. Hay generalmente una falta de estudios de calidad que puedan ser confiables para demostrar si es cierto y que la industria de los videojuegos se ha hecho un objetivo fácil para los medios de comunicación para culpar de muchos problemas actuales.

Impacto social positivo: En cuanto a los efectos positivos, educadores y científicos de aprendizaje han debatido sobre cómo aprovechar la motivación de los estudiantes hacia los videojuegos para utilizarlos con fines educativos y pedagógicos. Otro aspecto positivo de los videojuegos es su carácter favorable hacia la participación de una persona en otras

actividades culturales, es decir, al aumentar el consumo de juego también aumenta el consumo de otros bienes culturales, por ejemplo, escuchar música o ver la televisión, o la participación activa en las actividades artísticas como, por ejemplo, la escritura o la producción de artes visuales.

Impacto social negativo: Numerosas revisiones de la literatura existente se han escrito y no hay un claro consenso científico de los efectos que los videojuegos violentos pueden tener. Sin embargo, entre los posibles efectos negativos del juego, los más comúnmente planteado por los medios de comunicación y el público en general tiene que ver con la violencia en los videojuegos. Los posibles efectos que los videojuegos jugados, en particular los que cuentan con elementos agresivos o violentos, podrían tener en los niños y jóvenes son la estimulación del comportamiento agresivo en los jugadores, ya que estos se convierten en un participante activo (en oposición a un observador pasivo como el caso de la agresión en el cine y la televisión). ⁵

Ludología

Aunque la ludología abarque todo tipo de juegos, en los últimos años la mayoría de estudios al respecto se han centrado en videojuegos.

Los departamentos de ciencias de la computación han estado estudiando los videojuegos desde un punto de vista funcional durante años, el estudio de éstos en las humanidades todavía se encuentra en una etapa inicial. En los estudios de los videojuegos, no existe una corriente de análisis única. Los dos grandes enfoques, que en ocasiones compiten entre ellos, serían la ludología y la narratología, pero algunos autores señalan la inexistencia de una oposición real. Si se ha de proponer una diferencia de enfoques al interior de la ludología, ésta debe hacerse entre el Desarrollo de Videojuegos, interesado en el estudio de los aspectos técnicos en los videojuegos y la aplicación de nuevas tecnologías sobre los mismos, y la Teoría Ludológica, más purista e interesada en el estudio del quid de juego y videojuego, atendiendo a sus aspectos sistémico, social, humano, estético, cultural, etcétera.

Desde 1997 (como fecha tentativa) se desarrollan los estudios ludológicos enfocados directamente sobre los videojuegos. Aparte del estudio de los videojuegos (o 'juegos de

computador'), la ludología también ha sido entendida desde un punto de vista pediátrico, pedagógico (en países como México y Cuba) y neurológico.

Potencial en la educación:

El uso de videojuegos en las aulas es coherente con la educación basada en competencias que enfatiza el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes. Considerando las múltiples dimensiones que forman parte del proceso de enseñanza, que se establece tanto por el hecho de jugar como de los juegos como producto y material docente en el aula, podemos decir que los videojuegos permiten el desarrollo de habilidades sociales, mejoran el rendimiento escolar, desarrollan habilidades cognitivas y motivan el aprendizaje.⁶ Además, mejoran la concentración, el pensamiento y la planificación estratégica en la recuperación de información y conocimientos multidisciplinarios, en el pensamiento lógico y crítico y en las habilidades para resolver problemas.

Los alumnos deben de responder a estímulos variables y constantes, sobre todo en un mundo mediatizado como el actual, que ofrece amplia información y tecnología. Los videojuegos por tanto pueden considerarse como un medio para lograr grandes ventajas, como posibilitar nuevos medios de interacción con el entorno, facilitar la introducción de tecnologías de la información y la comunicación.

Áreas de aprendizaje en que los videojuegos pueden contribuir a su desarrollo son:

Desarrollo personal y social: proporciona interés y motivación en el estudiante. Mantiene su atención y la concentración. Puede utilizarse como parte de un grupo de alumnos y así compartir recursos.

Conocimiento y comprensión: los estudiantes pueden obtener diferentes conocimientos referentes a varias asignaturas. Pueden aprender, de forma temprana, el uso de diferentes tipos de softwares.

Lenguaje y alfabetización: anima a los alumnos a interactuar entre ellos para explicar y conocer lo que sucede en el videojuego. Permite el uso del discurso y la palabra para organizar, secuenciar y clarificar el pensamiento, ideas, sentimientos y eventos entre los estudiantes.

Desarrollo creativo: permite llegar a los alumnos a respuestas de carácter variado. Permite el desarrollo de la imaginación del estudiante a partir del diseño gráfico, la música y la narrativa de las historias presentes en los videojuegos.

Desarrollo físico: mejora en control de la motricidad a partir del uso del ratón en la navegación y selección de objetos.⁶

Los videojuegos son entornos que implican libertad de actuación, la necesidad de fijar metas y propósitos y encaminarse a conseguirlos, contribuyendo a que el estudiante se responsabilice del desarrollo personal. En él, el alumno vive una historia propia en cuyo desarrollo y resolución participa activamente. En este sentido son remarcables los estudios que analizan los videojuegos como un laboratorio de identidades. Podemos tener tantas identidades como videojuegos en los que jugamos, el videojuego ofrece por tanto la posibilidad de experimentar con nuevas identidades.

Razones para utilizar videojuegos como medios de enseñanza:

- Adquirir conocimientos y mejorar habilidades son aspectos básicos del desarrollo de la partida en el videojuego. En todo videojuego para poder avanzar es imprescindible el aprendizaje. Los juegos se apoyan en el aprendizaje constante y pueden disponer de alternativas con el fin de adaptarse a las capacidades de aprendizaje de los distintos estudiantes.
- Un videojuego consigue colocar al alumno en el centro de la experiencia, alcanzando el nivel de estado óptimo caracterizado por la inmersión, concentración y aislamiento y toda su energía e interés está focalizada en el juego. En este punto el alumno se implica en la experiencia de aprender.
- El videojuego como vivencia narrativa, permite la construcción de la realidad a través de la narración, el cual puede potenciar al aprendizaje del idioma español, recurso cognitivo básico por el cual los seres humanos conocen el mundo.
- El videojuego ofrece la posibilidad de experimentar con nuevas identidades ya que podemos tener tantas identidades como videojuegos y el estudiante vive una historia propia en cuyo desarrollo y resolución participa activamente, lo que le permite experimentar con el contenido y el contexto.

Muy polémico resulta hoy en Cuba el tema de la producción de videojuegos asociada a todo el universo audiovisual, por lo que el país debe plantearse como un propósito esencial en su desarrollo educativo, económico y cultural, el crear y potenciar esa industria del software. Se considera que: si el videojuego debe estar en función de algo, es precisamente de la enseñanza.

En la actualidad se está implementando una política de informatización de la sociedad cubana donde ello se contempla, y se trabaja para desarrollar ese espacio de lo que pudiera representar Cuba en cuanto a la formación del ciudadano en materia de videojuegos en el mundo.

El más conocido progreso que se ve en este campo es, Cinesoft, la empresa de informática y medios audiovisuales del Ministerio de Educación (Mined), fundada en 2015, y es resultado de la fusión de tres actividades que se realizan en este organismo por más de 20 años, ellos son la producción de audiovisuales, la creación de productos informáticos y la administración y manejo de la red telemática del Mined.

Las actividades de dicha empresa se ven bajo diferentes conceptos, primero pedagógico, para lograr que la producción sostenida de medios de aprendizaje tanto audiovisual, informática o para la red, tenga una mirada desde su concepción que ayude a resolver problemas del sistema educativo.

Lo segundo es la integración de medios de enseñanza para que entidades con financiamiento individual (Facultad Preparatoria de Cojimar) no se obliguen a utilizar recursos en diferentes formatos para resolver un problema de educación, que se complementa con la labor del profesor en el aula, todo ello en el proceso docente.

Esta empresa también trabaja en México para el tema de la enseñanza bachiller en materias como Matemática, Español, Historia y Física, que son módulos de videojuegos para que el maestro enseñe con el uso de las nuevas tecnologías.

Entre los productos más populares de esta empresa en cuanto a videojuegos educativos se encuentran: Glotón y el farol mágico, Colección “Vamos a jugar”, Juegos educativos de preguntas y respuestas, Juegos educativos para edades tempranas, todos disponibles en la tienda online del Portal Cubaeduca.

Otro paso de avance en la promoción del videojuego cubano se da con la creación del portal web Ludox lanzado el 5 de diciembre del 2017 por la sección de igual nombre, perteneciente al Palacio Central de Computación y Electrónica sede de los Joven Club de Computación en La Habana, con la finalidad de divulgar y promocionar la cultura del videojuego en Cuba.⁷ El logo de este portal presenta la premisa de “Divertirse es aprender” y cuenta con una sección de noticias sobre el mundo del videojuego, otra llamada Videojuegos donde puedes jugar en línea o descargar juegos y actualizaciones variados y en la que podemos encontrar tanto productos foráneos como nacionales. Finalmente cuenta con un foro donde el usuario puede interactuar con el resto de la comunidad.

Se puede afirmar que la aplicación de videojuegos como un medio de enseñanza propicia el desarrollo del estudiante en varios campos educativos de nuestra nación, aunque aun no es suficiente su propagación.

Aplicación en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana:

Existen diferentes videojuegos que pueden ser utilizados en nuestra Facultad como medios de enseñanza y entretenimiento tanto para estudiantes como profesores. Algunos de estos pueden aplicarse a los diferentes departamentos, mientras que otros se pueden utilizar por un determinado departamento.

Algunos ejemplos de estos tenemos el videojuego “Bookworm” que es un juego interactivo centrado en el aprendizaje del idioma español, el cual puede ser de mucha ayuda a los estudiantes no hispano-hablantes. Otro caso puede ser los videojuegos denominados por la mayoría de los cubanos como “detectives”, los cuales están clasificados como aventuras gráficas, estos permiten la búsqueda de objetos mediante el uso de palabras relacionadas con dicho objeto, además en algunos de estos juegos se pueden encontrar diferentes puzles, rompecabezas o problemas matemáticos que ayudan a desarrollar la agilidad mental del estudiante.

En el Centro Vertex, de la UCI, se han desarrollado productos destinados a la rehabilitación de funciones visuales y motoras, así como para el aprendizaje y desarrollo de habilidades en computación o en laboratorios de Química los cuales pueden ser

aplicados en la enseñanza de nuestro centro. Un producto de dicho centro es el videojuego “Aventura anatómica”⁸, un juego de rol donde el estudiante aprende la anatomía del cuerpo humano y se apela a diferentes niveles de organización de los contenidos para reforzar el aprendizaje.

Un videojuego que puede ser utilizado en la preparación de los estudiantes es “3DiTeams”, un simulador pensado para estudiantes de medicina, en el cual se enfrentan a casos reales. Hace hincapié en el desarrollo de las habilidades de comunicación, algo clave en escenarios de urgencia. Hasta 32 jugadores pueden entrar en acción interpretando diferentes papeles: médico, enfermero, técnico, etc. Todos tendrán que coordinarse y comunicarse correctamente para salvar la vida del paciente.⁹ Dicho juego puede implementarse en los laboratorios de computación de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana y servir como un medio de enseñanza en el desarrollo de las futuras habilidades de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Podemos remarcar que los cambios tecnológicos que han afectado a nuestra sociedad tienen, aun, un largo camino que recorrer para verse reflejados en los medios de enseñanza como parte de las políticas de informatización de la sociedad. Una división aparece entre el proceso de enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y en el conocimiento fuera de este ámbito. Los educadores han aprendido en base a conocimientos previos, que nada tienen que ver con los conocimientos aprendidos por los alumnos educados en un mundo de información instantánea, donde la tecnología les ha llevado a actuar con solo pulsar un botón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Significados [Internet]. 7Graus; c2013-2016 [citado 18 de octubre del 2020]. Disponible en: <http://www.significados.com/tecnologia-e-innovacion/videojuego>
- Wikipedia, la enciclopedia libre [Internet]. Fundación Wikimedia, Inc; 2021. Ludología. [citado 18 de octubre del 2021]. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Ludolog%C3%ADa>
- EcuRed [Internet]. La Habana: Medios de enseñanza. [citado 3 de noviembre del 2021]. Disponible en: https://www.ecured.cu/Medios_de_Ense%C3%B1anza
- Wikipedia, la enciclopedia libre [Internet]. Fundación Wikimedia, Inc; 2021. Géneros de los videojuegos. [citado 18 de octubre del 2021]. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nero_de_videojuegos
- Wikipedia, la enciclopedia libre [Internet]. Fundación Wikimedia, Inc; 2021. Controversia de los videojuegos. [citado 18 de octubre del 2021]. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Controversia_en_los_videojuegos.
- Eguía Gómez JL, Contreras-Espinosa RS, Solano-Albajes L. Videojuegos: Conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. Revista 3 Ciencia. Videojuegos: Conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. 2016; 18(2): 1-14
- EcuRed [Internet]. La Habana: Ludox. [citado 18 de noviembre del 2021] Disponible en: <https://www.ecured.cu/Ludox>
- Cubainformación [Internet]. EUSKADI-CUBA; c2016 [citado 3 de noviembre del 2021]. Disponible en: <http://www.cubainformacion.tv/index.php/sociedad/61845-videojuegos-cubanos-para-la-educacion-y-la-salud>
- Saluspot Blog [Internet]. Saluspot; c2016 [citado 3 de noviembre del 2021]. Disponible en: <http://blog.saluspot.com/juegos-para-medicos-5-ejemplos-ludificacion/>

MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS DIVERSAS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

MSc. Analey Fernández Dueñas, analey.fernandez@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-9933-5542>

MSc. María Josefa Martell Dantín, maria.jmd@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0001-6221-781X>

Dr.C. Juan Silvio Cabrera Albert, juan.cabrera@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

Universidad de La Habana

RESUMEN

Arte no es simplemente el modo de expresión que tienen los autores para transmitir sentimientos, emociones, puntos de vista, estilo de vida, es también una vía que se puede aprovechar en clases. En la enseñanza de español como lengua extranjera, el empleo de diferentes manifestaciones de arte, contribuye no solo a que los alumnos conozcan la cultura del país en el que se encuentra, sino que también es un componente esencial para promover el desarrollo de competencia de intercultural. Utilizar diversas manifestaciones artísticas en las clases de lengua tiene ventajas: aporta otros medios que actúen en la formación integral de los estudiantes, permite que amplíen su universo del saber, y los motiva a expresarse y comunicarse en la lengua objeto de estudio; también les ofrece la posibilidad del disfrute, de la creación propia, de expresar su mundo interior como respuesta a las del otro desde la interculturalidad. La manifestación artística seleccionada determina los tipos de actividades a desarrollar; pero también ofrece posibilidades para trabajar con los contenidos, para vincular el conocimiento con lo afectivo – emotivo, y para hacer que el alumno disfrute de la clase de lengua, que vea en ella un momento de alegría y satisfacción al apreciar cómo a partir de una obra creada por el artista, él puede crear la suya propia

Palabras claves. Manifestaciones artísticas; español como lengua extranjera; Interculturalidad; Emoción.

VARIOS ARTISTIC MANIFESTATIONS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES (ELE)

ABSTRACT

Art is not simply the mode of expression that authors have to convey feelings, emotions, points of view, lifestyle, it is also a way that can be used in classes. In the teaching of Spanish as a foreign language, the use of different forms of art contributes not only to the students getting to know the culture of the country in which they are located, but it is also an essential component to promote the development of intercultural competence. Using various artistic manifestations in language classes has advantages: it provides other means that act in the comprehensive training of students, allows them to expand their universe of knowledge, and motivates them to express themselves and communicate in the language under study; It also offers them the possibility of enjoyment, of their own creation, of expressing their inner world as a response to those of the other from an intercultural perspective. The selected artistic manifestation determines the types of

activities to develop; But it also offers possibilities to work with the contents, to link knowledge with the affective - emotional, and to make the student enjoy the language class, to see in it a moment of joy and satisfaction when appreciating how from a work created by the artist, he can create his own

Keywords: Artistic manifestations; Spanish as a foreign language; interculturality; Emotion

INTRODUCCIÓN

La propuesta que se ofrece está basada en el empleo de diferentes manifestaciones artísticas para lograr la sistematización y la aplicación de los contenidos del programa de una manera diferente. Permite, además, que el estudiante se sienta más motivado pues logra que en su interacción, desarrolle actividades de expresión oral más creativas.

El utilizar diferentes manifestaciones artísticas en las clases, no solo ayuda a una mejor comunicación de los estudiantes, sino que contribuye también, como expresa Puig, Y. (2021) “a interconectarse y complementarse enriquecedoramente”

Cuando se presenta una pintura, una escultura, un tema musical, una danza, entre otras manifestaciones del arte, se consigue llegar a la emoción, a los sentimientos de los estudiantes. Se logra que sean creativos, que pongan a volar su imaginación.

La presencia de múltiples culturas en las aulas es considerada como “multiculturalidad”, sin embargo, este concepto no tiene en cuenta intercambio o interacción entre culturas, se limita solo a la presencia de diversidad cultural en determinado contexto: diversidad de ideas, de religiones, de culturas. Se hace necesario, por tanto, crear actividades que los lleven a desarrollar su capacidad de reconocer y de respetar las opiniones del otro en situaciones de interculturalidad.

La tarea de los colectivos docentes de los cursos de E/LE no es solo transmitir modelos lingüísticos, es también educar interculturalmente para, de esta forma, ayudar al estudiante a descubrir lo que sienten los otros, a ponerse en su “lugar”; a examinarlo, a experimentarlo, para ello deben aprender a establecer relaciones interculturales. De este modo se aprecia cómo el convenio con otras culturas implica que se establezcan comparaciones, muchas veces- la mayoría- discriminatorias, pero inevitables, entre lo correcto o lo incorrecto, lo diferente y similar.

La interculturalidad es la relación progresiva entre grupos y personas de diferentes culturas, donde hay intercambio, interacción, lo que hace posible generar espacios para compartir expresiones culturales en un ambiente de respeto y de aceptación de lo diferente.

Diviñó, E (2016) se refiere a las distintas formas en que las personas pueden reaccionar a las diferencias culturales y el grado en que se han adaptado a ellas. Este Modelo define como características de esta etapa las siguientes:

- Mayor desarrollo de habilidades de comunicación, el cual permite la comunicación intercultural.
- Uso eficaz de la empatía, o el marco de cambio de referencia, para entender y ser entendido a través de barreras culturales.
- Capacidad de análisis de contrastes culturales; el estudiante explora con entusiasmo la búsqueda de lo similar y lo diferente para promover la examinación de contrastes más profundos, pero reconoce las semejanzas para estimular la relación.
- Capacidad para entrar en contacto con otras culturas desde posiciones flexibles y respetuosas: pueden convertirse en mediadores culturales que superan el etnorrelativismo sin renunciar a su identidad.

Pocos estudiantes que acceden a los cursos de ELE muestran la presencia de estas habilidades, pero es que ellas no se adquieren espontáneamente, hay que crear acciones que favorezcan la competencia, la conciencia y las relaciones interculturales. Requieren orientación, planificación, ejecución y evaluación conscientes, que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa.

Puig, Y (2021) manifiesta que para lograrlo hay que propiciar un ambiente de aprendizaje, afectivo y social en el que los estudiantes y los profesores se involucren en la construcción de los nuevos conocimientos a través de actividades comunicativas dentro y fuera del aula y se alcance la concientización de su responsabilidad en el aprendizaje. Y más adelante expresa: “no se trata de dar clases de arte...interesa desarrollar las capacidades artísticas: belleza, expresión, creatividad, para promover el desarrollo

personal. Imaginar, fantasear, divagar, soñar, invitar, crear, recrear es esencial al proceso educativo...”

Importante también es distinguir que cuando se utilizan imágenes de obras de arte, cuando se realizan viajes virtuales por los museos o realmente se visitan, cuando se escucha un tema musical, o se lee un texto en las clases, deben ser empleados como medios para alcanzar determinados fines lingüísticos.

Es por todo ello que los autores se desean proponer un conjunto de actividades comunicativas donde se integran diferentes manifestaciones artísticas, en las que se considera la interculturalidad y la emoción como uno de los factores principales para un aprendizaje eficaz en las clases de español como lengua extranjera.

DESARROLLO

Para trabajar con esta propuesta, hay que tener en cuenta también, a quién está dirigida. En la Facultad se trabaja con varios cursos: Cursos de Corta Duración (CCD), Cursos de Larga Duración (CLD), Preparatoria, Licenciatura, Maestrías. Todos esos grupos son multiculturales. El nivel de entrada en CCD, CLD y Preparatoria, es a veces un principiante A1, con una variada procedencia de enseñanza, con motivos e intereses también diversos. Los otros cursos, entran con un nivel A2 y hasta B1.

Antes de presentar las actividades, es preciso hablar de las etapas que se tuvieron en cuenta y que de esa forma resulte más fácil de comprender la proposición.

Se ha tomado como referencia para esta propuesta el curso “DE ELE Y ARTE: DELEITARTE” de la Dra C Yareira Puig Pernas, Profesora Titular y Consultante de la Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana.

Ella propone cinco etapas.

La primera etapa es la de motivación e información. En este momento se le muestra al alumno la imagen y la orientación iría a la argumentación del porqué de su selección, qué llamó su atención, darle un nombre, situarla en su contexto. Se pretende conocer los saberes previos, activarlos y ampliarlos con las informaciones aportadas.

En la segunda, se introduce el trabajo con la obra. El objetivo es que los estudiantes presten atención a la forma, al material y al contenido, relacionándolos con sus

conocimientos previos de las otras, La obra se puede relacionar con otros aspectos del contexto, se puede tratar otra información que se vinculan con otros sentidos: el olfato, el oído, el tacto, la superficie de la obra.

Recomienda darle los textos de lectura y comprensión auditiva para que los estudiantes lo trabajen en casa, aplicando la clase invertida.

En la tercera etapa, se propone trabajar con otras imágenes, otros textos, música, ballet que permitan conocer cómo se han reflejado en otras manifestaciones artísticas. Los estudiantes escogen la que desean o proponen otra(s), esto depende de sus preferencias, y de las emociones que provoquen en ellos.

En la cuarta se exponen los resultados, se evalúa y se valora el trabajo realizado.

En la cuarta se exponen los resultados, se evalúa y valora el trabajo realizado. También pueden utilizarse otras técnicas didácticas y formas de aprendizaje. Estas últimas requieren que el profesor cree actividades específicas en las que se evidencien las características de cada una.

Simulación

Simulación global

Dramatización

Juego de roles

Escape room

Exposición oral individual

Foto

Video

La quinta etapa, incluye la participación educativa. Los estudiantes guiados por el profesor opinan sobre los logros de las actividades realizadas y las dificultades que confrontaron. Aquí se incluyen todos los tipos de evaluación, autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, buscando la intervención del grupo en las soluciones, enfatizando en las necesidades y dificultades. Es necesario que vayan reflexionando

sobre su aprendizaje, calidad, eficiencia y transferir las buenas prácticas que trae/adquirió en una asignatura o de un compañero a otras situaciones.

Propuesta de actividades

En esta propuesta los autores hicieron algunas adecuaciones a las etapas y actividades.

Primera etapa (de motivación e información)

Mostrar este cuadro de Rafael Sánchez, conocido como el pintor del café.

<http://www.miradacubana.com>

Se les podría preguntar:

1-¿Por qué creen que se le conozca con ese nombre?

1.1- Si han oído hablar alguna vez de él.

2- ¿Qué título pondrían a esa obra?

3- Al estar confeccionada con tintura de café, ¿crees que tenga olor? ¿Por qué?

4- Si pudieras tocarla, ¿cómo sería al tacto?

Segunda etapa (se introduce el trabajo con la pintura)

El texto se puede entregar previamente al alumno (clase invertida) o se puede trabajar en la propia clase.

La tintura del café cubano, su exquisito aroma y su amplísima gama de tonos sepias conforman la obra artística de Rafael Sánchez, reconocido aquí desde hace más de tres décadas como el pintor del café.

Este joven artista de la plástica comenta que la tradición del café le embriagó desde niño. «Siempre me gustó tomar café e invariablemente mi madre acostumbraba a colar antes de acostarnos, de ahí que una noche, siendo niño, mojé mis dedos en un residuo que quedaba en una tasa, sobre una pequeña cartulina, y al notar que a la mañana siguiente permanecía indeleble, comencé a experimentar y crear obras, algunas de las cuales aún conservo».

La obra de Sánchez incluye pinturas sobre cartulina en pequeño formato, grabados en cartulina y tela de terciopelo, esta última por ser el único tejido que asume los moldes de su creación.

Hoy su obra puede apreciarse en su galería personal del Museo de la Revolución y otra abierta recientemente en el hotel Packard, una muestra de sus curiosos cuadros con marcos elaborados a base de mazapán.

Además de la pintura mural, el artista de la plástica también interviene diversas prendas de vestir en presentaciones limitadas por la efímera duración de sus trazos, que no admiten lavado y quedan luego para exhibición pública.

(Texto adaptado por los autores)

1- El sinónimo de estos vocablos los encuentras en el texto. Localízalos

- a) Escala, gradación
- b) Costumbre
- c) Encantó
- d) Imborrable
- e) Guardo
- f) Muestra

2- Marca con una X la respuesta correcta

- a) ___ Hace más de 30 años el autor es conocido como el pintor del café
- b) ___ Desde la adolescencia viene su inclinación por experimentar con el café
- c) ___ Su pintura la realiza sobre cartulina únicamente
- d) ___ No pinta sobre la tela porque se borra al lavarse.

2.1- Explica el porqué de las que no marcaste

3- Relee el texto y localiza palabras que puedan tener relación con las que te brindamos, para que después ofrezcas tus razones.

Café: _____

Artista: _____

Obra: _____

4-Observa estas imágenes y establece relación entre ellas y el texto trabajado.

<http://www.nestleprofessional.es> tomada del web [Coffea, Wikipedia](#)

4.1- ¿Están ordenadas? Si te parece que no, hazlo tú.

5- Ahora mira esta ilustración es.dreamstime.com

5.1- ¿De qué país es? ¿Por qué lo sabes?

5.2- Por lo que conociste del pintor del café, ¿crees que esta obra también le pertenezca?

Tercera etapa, aquí se va a trabajar con otras imágenes, curiosidades sobre el café, música y video arte latte

Hay que orientar bien a los estudiantes porque luego de un tiempo de preparación ellos van a exponer sus ideas a partir de la manifestación de arte que más les haya llamado la atención y las emociones y sensaciones que hayan experimentado.

1 Otras pinturas del mismo autor

http://www.habana_live.com

<http://www.casadrangit.work.press>

http://www.habana_live.com

<http://www.arte-latte.com/conoce-el-arte>

2-El café como experiencia de arte

El arte ha sido una de las herramientas que ha utilizado el hombre para expresar sus ideas a lo largo de la historia. El filósofo alemán Georg Hegel (1770-1831) dijo al respecto que “el arte es una forma particular bajo la cual el espíritu se manifiesta” (Fuente: <http://institucional.us.es/revistas/themata/36/N4.pdf>).

Ahora bien, para muchos el arte solo es posible en sus manifestaciones tradicionales: la pintura, la escultura, la música, pero muchas personas encuentran en objetos de la

cotidianidad expresiones artísticas o puntos de partida alternativos para desarrollar una pieza artística. Este es el caso de aquellos que hacen el **Arte del Café**.

¿Qué es el Arte del Café? Conocido también como Arte del Latte, el Arte del Café consiste en “verter leche sobre un espresso a manera de crear diseños sobre el café. Dicho de esta manera puede parecer fácil pero es una técnica especializada que los barista emplean donde la creatividad es consumida. Se pueden hacer corazones, flores, dragones, y hasta figuras de arte latte en 3D”.

Fuente: <http://www.arte-latte.com/conoce-el-arte-latte/>

3- En este video podrás observar diferentes figuras dibujadas en el café:

<https://youtube.com/watch?v=ifqv7Mvg8A&feature=share>

4- El café ha sido fuente de inspiración para muchos cantantes. Entre ellos encontramos a Hugo

Blanco, de Venezuela, con **Moliendo café**, al dominicano Juan Luis Guerra con su tema **Ojalá que llueva café en el campo**, a la cubana María Elena Pena con **Entre boleros y café**, y a Ignacio Villa “Bola de Nieve” con el tema **Ay, mamá Inés...** una canción tradicional cubana. Escúchala y trata de comprender el contenido. Tu profesor te ayudará. (En esta actividad el profesor seleccionará la que prefiera según su gusto y la posibilidad de tenerla en su poder)

Hemos unido la cuarta y quinta etapa- aquí los estudiantes ofrecen sus respuestas, se evalúan y se hace una valoración del trabajo realizado. Además, hablan sobre los logros alcanzados en las actividades realizadas y las dificultades que tuvieron que sortear para lograr la tarea orientada.

CONCLUSIONES

Con la propuesta se demostró:

- la funcionalidad de la que gozan las manifestaciones artísticas en la formación en lenguas extranjeras pues se trabaja con los contenidos, se desarrollan las competencias de forma integrada, se vincula lo afectivo y lo cognitivo.
- la importancia del arte en la enseñanza de español como lengua extranjera en función de la formación integral de los estudiantes, la competencia comunicativa y la interculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diviñó, Y. (2016). Estrategia linguodidáctica para el tratamiento de los valores a partir de la comprensión de lectura de cuentos, en condiciones de multiculturalidad. Universidad de La Habana
- Puig Pernas, Y. (2021) DE ELE Y ARTE: DELEITARTE. Curso pre congreso impartido en el congreso X Congreso Internacional de Educación y Pedagogía realizado entre Redipe, UCP, Universidad de Pinar del Río, Universidad de Matanzas, UNAH, Universidad de la Habana, ELAM, UNICA. Julio 2021
- Fuente: <http://www.arte-latte.com/conoce-el-arte-latte/>, <https://youtube.com/watch?v=ifqv7Mvg8A&feature=share>

UNA ENSEÑANZA VIRTUAL CONVERTIDA EN REALIDAD

MCs Ledelia Denisse Cárdenas Iribe- Andudi, lede.cardenas@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-6449-2188>

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana

RESUMEN

Producto al veloz desarrollo y propagación del virus CVID -19 en la sociedad cubana, el Ministerio de Educación atravesó por la difícil pero no imposible tarea de modificar e implementar numerosas acciones para no interrumpir la continuidad del curso escolar. La modalidad de educación a distancia es una vía para mantener activo el conocimiento, junto a ella el empleo de entornos virtuales como la plataforma interactiva Moodle benefician el autoaprendizaje y aprendizaje colectivo además permite alcanzar un sinfín de informaciones haciendo uso de las nuevas tecnologías. Crear nuevas técnicas para guiar el proceso de enseñanza – aprendizaje contribuye al éxito productivo y transformador en la nueva realidad que vivimos.

Palabras Claves: Educación a distancia, entorno virtual, plataforma Moodle

ABSTRACT

As a result of the rapid development and spread of the virus Covid 19 in Cuban society, the Ministry of Education went through the difficult but not impossible task of modifying and implementing numerous actions so as not to interrupt the continuity of the school year. The distance education modality is away to keep knowledge active, along with it the use of virtual environments such as the interactive platform Moodle benefit self-learning and collective learning also allows to reach an endless amount of informations making use of new technologies. Creating new techniques to guide the teaching – learning process contributes to productive and transformative success in the new reality we live in.

Keywords: Long distance education, virtual environment, Moodle platform

INTRODUCCIÓN

“La pandemia causada por la COVID-19 no tiene antecedentes. En la nueva normalidad, será necesario estar más unidos, ser más solidarios, modestos y altruistas”.

José Ángel Portal Miranda (Ministro de Salud Pública)

Este pequeño trabajo deseo comenzar con dos de las frases más pronunciadas últimamente “Quédate en casa” y Protege a los tuyos” frases dichas con preocupación y temor por millones de personas desde el año 2020, cuando comenzó a expandirse rápidamente a nivel mundial un desconocido, voraz y mortal virus que acabaría hasta entonces con la vida de incontables seres humanos; la pandemia Covid -19. Este virus ha cambiado el accionar y la dinámica social en el mundo entero resaltando una vez más

las desigualdades que en él se viven. Nuestro país no se encuentra exento de esta enfermedad, el gobierno cubano ha llevado a cabo numerosas acciones para contrarrestar el daño mortal que este nuevo mal provoca; la ruptura de la zona de confort en los diversos sectores de la sociedad ha generado transformaciones en el pensar y actuar del pueblo cubano. Salvar vidas es el eslogan principal, junto a él, la higiene, el amor, el desinterés, el combate ante las injusticias y lo mal hecho, el esfuerzo y la sencillez son las características que hacen de esta nueva realidad un escenario digno y revolucionario.

El polo científico cubano se suma a la respuesta frente a COVID-19 con la incorporación de medicamentos innovadores probados en ensayos clínicos que ya presentan resultados iniciales favorables en la evolución de los pacientes, ellos son los candidatos vacunales Abdala, Soberana y Mambisa.

Nuestro país contó con la presencia de misiones médicas en 28 países del mundo, donde nuestros galenos brindan sus servicios con el objetivo de apoyar la lucha contra el virus SARSCoV-2. Una vez más la brigada Henry Reeve demuestra la alta capacidad del personal médico cubano ante situaciones difíciles de desastres en el mundo.

El Ministerio de Educación cubano al igual que el resto de los sectores de la sociedad, ha experimentado transformaciones en su accionar, labores como el apoyo a centros de aislamientos por parte de profesores y estudiantes, el apoyo en la comunidad, a discapacitados, la pesquisa, el teletrabajo y la continuidad del curso escolar por televisión son algunas de las actividades que han contado con la cooperación y dedicación de todo un personal, directivos, profesores, colaboradores, familias y estudiantes. Los medios de comunicación han jugado un rol fundamental en estos dos años de aislamiento social; por lo que su uso ha sido importante para la preparación y continuidad del proceso docente educativo. Por la necesidad que surge de continuar con el mismo ininterrumpidamente en un contexto diferente, se plantea como objetivo

Proponer un curso de ELE para estudiantes no hispanohablantes desde un entorno virtual en la FPUCMH.

Aporte científico

Debido a la situación que atraviesa el país producto a la pandemia la educación cubana ha tenido que modificar su proyección. El uso del entorno virtual para la transmisión de las clases ha sido la manera más productiva de darle continuidad al proceso de enseñanza; con la realización de actividades comunicativas, e interactivas, realización de foros debates, presentación de videos entre otras actividades propias de la plataforma.

DESARROLLO

La educación a distancia

La nueva realidad que se impone en la educación cubana amerita el esfuerzo de todo un colectivo consagrado y preparado en su labor. Con la llegada de la pandemia los medios de comunicación cumplieron una vez más su enorme papel de transferencia de información. La inmediatez requerida y el impacto reconocido de las innovaciones tecnológicas, como el satélite, la simulación, las multimedias, las redes electrónicas, los nuevos medios de generación y transmisión visual, gráfica y documental para el uso del lenguaje extraverbal, entre otras, estimulan poderosamente la implementación de sistemas y programas de educación a distancia en diferentes sectores, entre ellos, la salud.

En estos tiempos es necesario promover una manera diferente de transferir el conocimiento el camino más idóneo para alcanzarlo es la educación a distancia, capaz de eliminar el estilo tradicional de "la clase frontera" y de incentivar, al mismo tiempo, el empleo de métodos innovadores que favorezcan un mayor protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje.

En el curso 1979-1980, se inicia la educación a distancia (en el inicio "Cursos Dirigidos") con la creación de una Red de Centros (Universidad de Oriente, Universidad de Camagüey, Universidad Central de Las Villas y Universidad de La Habana). Como centro rector se designa a la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana, hasta el curso 2005-2006 que se decide la descentralización de la Red de Centros de Educación a Distancia y se incorpora la educación a distancia a las Sedes Universitarias Municipales (SUM). En el curso 2010-2011 se reincorporan a las Sedes Centrales los estudiantes matriculados en esta modalidad.

Han existido en el país varias experiencias de aplicación de esta modalidad, en el pregrado y el posgrado, desarrolladas por las universidades, centros, instituciones y Organismos de la Administración Central del Estado

Con el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la información llega a cualquier parte del mundo en segundos. La información tiene cada vez más implicaciones estratégicas, ella es un componente esencial en las decisiones políticas, así como en el desarrollo económico y en el fortalecimiento de la identidad cultural de un país o una región. A través de las redes, la ciencia llega a todos. Ahora no se trata de conservar la información, sino de producirla y organizarla, no para retenerla sino para diseminarla a un sinnúmero de usuarios con características y necesidades de información diferentes.³

Desde siempre la información ha constituido un factor esencial en el avance de la sociedad. El desarrollo se caracteriza, entre otros factores, por una aceleración en la recopilación, almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información. Ahora más que nunca, se requiere de profesionales capacitados para enfrentar la transformación de la sociedad. La educación y el adiestramiento son esenciales en el siglo XXI, urge la definición de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, que empleen las ventajas de la educación a distancia, así como la ampliación de la oferta educativa que la sociedad demanda y que los nuevos programas internacionales exigen.

La educación a distancia en Cuba

A los efectos del Modelo de Educación a Distancia de la Educación Superior Cubana, se considera que: la educación a distancia es una modalidad educativa en la que el proceso de enseñanza aprendizaje se caracteriza por la separación del profesor y el estudiante

³ Falcón Villaverde, Marianela; La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Universidad de Ciencias Médicas, Centro Provincial de Información, Cienfuegos, Cuba, CP: 55100

en tiempo y espacio, se apoya en diferentes recursos educativos que propician y estimulan el aprendizaje autónomo del estudiante.

En los escenarios actuales se reconocen los signos que caracterizan a nuestro tiempo: globalización, neoliberalismo, desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación, nuevos actores educativos, virtualización, valor estratégico del conocimiento e innovación.

Además se observan otros rasgos, como son:

El surgimiento de una nueva generación de jóvenes (nativos digitales) que están creciendo en un mundo impregnado de tecnología.

La demanda de educación no tradicional unida más directamente a los objetivos de perfeccionamiento laboral profesional específico y generalmente de corta duración.

El surgimiento de las llamadas universidades corporativas, con fuertes bases tecnológicas y caracterizadas por llevar la educación al individuo y no el individuo a la educación.

La masificación con calidad de la educación superior.

Amplio empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los procesos de la sociedad.

Las universidades dejan de ser las únicas instituciones generadoras de conocimientos

La educación a distancia como parte de nuestro sistema educativo debe contribuir a lograr la integración cultural entre la universidad y la sociedad, trabajar de forma cooperada con la educación presencial y ofrecer un aporte significativo para materializar la idea de convertir a todo el país en una gran universidad.

Características

En su desarrollo histórico, la educación a distancia ha acumulado un grupo de facilidades que demuestran su superioridad operativa con respecto a las formas tradicionales, sin negarla, con soporte en ella para emerger como lo que realmente es en la actualidad: un procedimiento cualitativamente superior para la apropiación de la información y la construcción del conocimiento.

Una de las características de la educación a distancia de mayor significación práctica es su correspondencia con las causas que motivaron su aparición. Su motor impulsor de desarrollo sostenido es la necesidad de diseminar conocimientos y crear habilidades en una población cada vez más ávida y necesitada de ellas, precisamente para satisfacer carencias reales y acceder a un espacio donde la productividad, de todo tipo, mejore progresivamente en aras de la consecución de un mayor desarrollo social.

Otra característica significativa de la educación a distancia es su accesibilidad. Su empleo posibilita a un número elevado de personas acercarse, con amplias posibilidades, al conocimiento, apropiarse de él.

La educación a distancia además utiliza medios o recursos técnicos de comunicación sobre un soporte computacional apropiado, que permite a la información fluir sin límites de tiempo ni de espacio.

Esta modalidad de educación se basa en la realidad objetiva, utiliza como referencia los hechos cotidianos y evita siempre la repetición memorística de conceptos que las más de las veces se realiza sin entenderlos cabalmente, de aquí que contribuya al crecimiento y realce del individuo como persona, a partir de la incorporación de conocimientos y conductas necesarias en su vida cotidiana. Ayuda a pensar y, por tanto, a desarrollar el proceso de pensamiento.

Ella favorece también la apropiación del conocimiento de manera independiente y flexible.⁴

El proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional de transmisión-recepción por años ha permanecido invariable, sin embargo, las condiciones actuales exigen nuevos medios para facilitar la transmisión masiva de los conocimientos del profesor a los estudiantes y su asimilación por parte de ellos. Las tecnologías actúan como intermediarias en este proceso, sin su mediación no es imposible la creación de un sistema de educación amplio

⁴ Maya Betancourt, Arnobio; ORIENTACIONES BASICAS SOBRE EDUCACION A DISTANCIA Y LA FUNCION TUTORIAL. San José, Costa Rica 1993

y efectivo.

La plataforma interactiva Moodle en la educación

Frente a los nuevos retos que nos plantea la educación hoy en día, precisábamos de una plataforma que permitiera integrar las diferentes posibilidades que nos otorga la red de cara a su aprovechamiento en el ámbito educativo. Moodle es la más potente herramienta con la que contamos los docentes en este momento para poder crear y gestionar nuestro curso a través de la red.

. Moodle clasificado como Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos, es la plataforma perfecta para las instituciones de cara a la implementación de las diferentes posibilidades que nos ofrece en este momento la red para su aplicación en el mundo de la enseñanza (software libre, blogs, web quebst, wikis, redes sociales, recursos de la web 2.0 y muchos más).

La Plataforma es un instrumento vital para el profesorado permitiéndonos implementar numerosas actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula por medio de diferentes opciones multimedia. El uso de pizarras digitales para la exposición y grupos reducidos de alumnos conectados por wifi en sus portátiles es y será una realidad cada día más habitual entre nosotros apuntes o transparencias, puesto que todo nuestro material educativo estará en la red, por lo tanto, adiós a los gastos en fotocopias, transparencias, cd's, zips, portátiles.

La concentración de la información vital de nuestra asignatura en la red permitirá su progresiva organización y que no se pierda entre los múltiples equipos informáticos que hoy en día utilizamos. Tres son los grandes recursos de Moodle: gestión de Contenidos, comunicación y evaluación.

Para gestionar los contenidos lo podemos usar para presentar al alumnado los apuntes de nuestro curso que podemos complementar con otros materiales como imágenes, gráficas o videos y también tendremos la oportunidad de entrar en otras páginas web relacionadas con el tema.

Para comunicarnos con nuestros alumnos, Moodle dispone de varias opciones siendo la más utilizada la de los foros, por medio de los cuales podemos gestionar las tutorías de manera individual o grupal, aspecto este fundamental con la implantación de los ECTS.

La plataforma Moodle facilita el aprendizaje cooperativo a través de estos foros en los que los propios alumnos dan respuesta a las preguntas y dudas generales planteadas por otros alumnos de su grupo.⁵

Por último, la evaluación de nuestros alumnos para la que disponemos de múltiples opciones en función de nuestro grado de implantación de las pedagogías más activas, de este modo podemos enviar tareas que estén en relación a las capacidades o competencias que tengan que acreditar los alumnos. También es factible preparar cuestionarios específicos por temas autoevaluables y con feed-back inmediato al alumno de sus resultados, lo que sería muy indicado para la eliminación parcial de bloques de materia. Incluso podemos hacer que los alumnos colaboren o se evalúen entre ellos usando el concepto y la herramienta de wiki.

Especial importancia adquiere Moodle para los profesores de las ramas técnicas y científicas, contando con multitud de herramientas específicamente creadas para estas áreas, no obstante, no es desdeñable la importancia que puede tener para estudios de corte más humanístico especialmente en la enseñanza de las lenguas.

Moodle fomenta el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la creatividad, facilitando la participación e implicación de unos alumnos con un perfil diferente al tradicional y que precisan que las actividades que realizan les motiven y que tengan relación con lo que están aprendiendo y la realidad laboral en donde aplicaran esos conocimientos.⁶

Debido a la situación actual por la que atraviesa el país producto a la incontenible pandemia COVID-19, la FPUCMH asume la importante labor de centro de aislamiento. Por esta razón los estudiantes que arribaran al país a cursar estudios permanecerían en otro centro por lo que se decidió por parte del departamento metodológico de la facultad

⁵ Martínez de Lahidalga, Iker Ros, Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar

Didáctica de la Expresión Corporal. Escuela de Magisterio Vitoria. UPV / EHU

⁶ Manual metodológico universidad virtual de salud, Colectivo de autores, editorial Ciencias Médicas, La Habana 2013,

preparar, organizar e implementar un curso virtual apoyado en la conocida plataforma Moodle. Durante este periodo disímiles fueron las labores de los profesores, acciones como apoyar en la zona roja de enfrentamiento, la realización de pesquisas diarias para el control y seguimiento de los casos, el trabajo en la preparación de curso virtual entre otras.

El 7 de enero del 2021 comenzó el primer momento de capacitación relacionado con el trabajo de la plataforma, el cual consistió en un encuentro informativo, al mes siguiente con el cierre de los centros educacionales comenzó el trabajo online de algunos profesores en la preparación del curso virtual.

La UCMH como parte de la superación de su colectivo en este periodo, convocó a la participación online del curso *Diseño y montaje de entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje EVEA 2020*, el cual resultó muy práctico, contemporáneo, novedoso e interactivo ya que en él se hace uso de las nuevas tendencias tecnológicas la plataforma Moodle inicia su proceder con la presentación de las guías orientadoras, guías que cada asignatura debe tener ya que esta contemplan la metodología que se va a desarrollar en la clase.

Con la confección de las guías orientadoras de la plataforma Moodle cada profesor debía implementar lo aprendido en el curso de la universidad u otros cursos. En el curso de Diseño y montaje de entorno virtual se abordaron temas como

Educación a distancia, aprendizaje en red.

Diseño educación de un curso virtual. programa y guía orientadora. Recursos

La comunicación e interacción. Aprendizaje colaborativo .Rol de tutor

El sistema de evaluación. Concepción metodológica y herramientas tecnológicas.

Aspectos organizativos para la ejecución de un curso en el AVS

Con la confección de las guías orientadoras a partir de lo aprendido en los cursos, se puede decir que buscan un resultado más amplio en cuanto a trabajo metodológico se refiere, se puede apreciar una mayor organización, control y distribución de las unidades y lecciones de las asignaturas, permite la preparación previa del estudiante entorno a las actividades comunicativas que va a realizar y como las va a desarrollar.

La preparación del curso virtual de Español como lengua Extranjera desde la plataforma Moodle ha tenido un impacto positivo y a la vez de colaboración e interacción ya que todos los profesores responsables de esta tarea interactuamos y expresamos nuestras opiniones, dudas y conocimientos en relación a diferentes temas. El curso confeccionado contribuye con la preparación de estudiante desde diferentes posiciones, ya que puede ser cursado como apoyo a las clases presenciales o a través de la modalidad a distancia desde otros países

CONCLUSIONES

La educación a distancia como parte de nuestro sistema educativo debe contribuir a lograr la integración cultural entre la universidad y la sociedad, trabajar de forma cooperada con la educación presencial y ofrecer un aporte significativo para materializar la idea de convertir a todo el país en una gran universidad. La incorporación de los entornos virtuales a las clases proporcionan un mayor nivel de autenticidad y contemporaneidad al sistema educativo cubano Moodle fomenta el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la creatividad, además es un instrumento vital para el profesorado, permitiéndonos implementar numerosas actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula por medio de diferentes opciones multimedia que tienen como principal objetivo mantener la interacción entre los estudiantes, para que los mismos continúen su paso por el idioma haciendo uso de las habilidades y competencias comunicativas adquiridas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boletín de la OPS/OMS EN CUBA, Andar la Salud Vol. 2 No. 20 4 2 MAYO-JUNIO 2020. www.hospitalameijeiras.sld.cu
- Colectivo de autores, 2013 Manual metodológico universidad virtual de salud, editorial Ciencias Médicas, La Habana.
- Falcón Villaverde, Marianela; La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Universidad de Ciencias Médicas, Centro Provincial de Información, Cienfuegos, Cuba, CP: 55100.
- García Pérez, Ariel Alejandro, García Bertrand, Francisco. 2012:11 La medicina preventiva en la atención primaria de salud. Revista Habanera de Ciencias Médicas (2)308- 316.
- Martínez de Lahidalga, Iker Ros, Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar Didáctica de la Expresión Corporal. Escuela de Magisterio Vitoria. UPV / EHU.
- Maya Betancourt, Arnobio; 1993 ORIENTACIONES BASICAS SOBRE EDUCACION A DISTANCIA Y LA FUNCION TUTORIAL. San José, Costa Rica

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y SU IMPACTO EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THEIR IMPACT ON THE STUDY OF HISTORY

Lic. Orestes Izquierdo Nuñez, orestesizquierdo7@gmail.com , <http://orcid.org/0000-0001-6040-8196> .

Instituto Politécnico de Informática “Raúl Cepero Bonilla” de Diez de Octubre

RESUMEN

La invasión de la tecnología revoluciona la forma de comunicarnos en todos los ámbitos sociales. El sistema educativo y quienes lo componen, no son ajenos a esta revolución tecnológica. Las nuevas generaciones, habituadas al uso de los dispositivos electrónicos, demandan nuevas estrategias educativas para aprender. El ámbito educativo ha incorporado gradualmente las oportunidades ofrecidas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La incorporación de estas tecnologías en la educación es un llamado que hace la sociedad y surge de la necesidad cada vez mayor del uso de la información. El objetivo de este trabajo es analizar el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el estudio de la Historia. Para ello, se emplearon métodos de los niveles teóricos y empíricos. Los resultados alcanzados resultan relevantes pues responden a las necesidades reales de la práctica educativa pues contribuye a lograr un ambiente armónico y propicio para el estudio de la Historia y fomentar en los estudiantes habilidades y valores referidos a la utilización de las tecnologías.

Palabras claves: Tecnologías de la Información y la Comunicación, historia.

ABSTRACT

The invasion of technology revolutionizes the way we communicate in all social areas. The educational system and those who make it up are no strangers to this technological revolution. The new generations, accustomed to the use of electronic devices, demand new educational strategies to learn. The educational field has gradually incorporated the opportunities offered by Information and Communication Technologies (ICT). The incorporation of these technologies in education is a call made by society and arises from the growing need for the use of information. The objective of this work is to analyze the impact of ICT in the study of History. For this, methods of the theoretical and empirical levels were used. The results achieved are relevant because they respond to the real needs of educational practice as it contributes to achieving a harmonious and auspicious environment for the study of History and fostering in students skills and values related to the use of technologies.

Key words: Information and Communication Technologies, history

INTRODUCCIÓN

La introducción y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha significado a escala mundial un salto vertiginoso en el desarrollo científico - técnico; desde la llegada a los escenarios nacionales se han convertido en un elemento indispensable para establecer las líneas de desarrollo de la sociedad cubana, buscando dar solución a los problemas de hombre, y han transformado nuestra manera de trabajar, liberándonos de las cargas pesadas, optimizando nuestros recursos y haciéndonos más productivos.

En este sentido, Cuba ha identificado desde muy temprano la conveniencia y la necesidad de introducir y dominar en la práctica social las TIC y lograr una cultura digital como una de las características imprescindibles del hombre nuevo, lo que facilitaría a nuestra sociedad acercarse más hacia el objetivo de un desarrollo justo, equitativo, sostenible y alcanzable.

El estudio de la Historia es indispensable para el conocimiento del ser humano viviendo en sociedad. Enseñamos el pasado porque somos conscientes de que el “pasado fue el modelo para el presente y el futuro”. Enseñar el desarrollo histórico de los pueblos equivale entonces a ser conscientes, en primer lugar, de nuestra temporalidad, a situarnos en nuestra propia circunstancia histórica. Cuando lo que se pretende enseñar no es percibido por los estudiantes, se puede producir una total incomprensión entre el profesor y los educandos. Y esto es lo que ocurre con la Historia en el ámbito educativo. Los estudiantes no la reconocen con los rasgos propios de una ciencia social sino como un saber menor que no exige mayor esfuerzo que el de recordar algunos datos y explicaciones para las pruebas de evaluación.

A partir de lo expresado anteriormente, el objetivo de este trabajo es analizar el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el estudio de la Historia. Su importancia recae en la necesidad que existe en el uso correcto, continuo y eficiente de las TIC en aras de rescatar el estudio de la Historia y puede cumplir sus funciones culturales, sociales, nacionales y educativas.

DESARROLLO

1.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se desarrollan a partir de los avances científicos producidos en los ámbitos de la informática y las telecomunicaciones. Las TIC son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos.

Existen múltiples definiciones de las TIC, entre ellas podemos destacar a Cabero cuanto plantea que: *“En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”*. (Cabero, 1998)

Para Antonio Bartolomé: *“Las TIC encuentra su papel como una especialización dentro del ámbito de la Didáctica y de otras ciencias aplicadas de la Educación, refiriéndose especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos, no únicamente en los procesos instructivos, sino también en aspectos relacionados con la Educación Social y otros campos educativos. Estos recursos se refieren, en general, especialmente a los recursos de carácter informático. Audiovisual, tecnológicos, del tratamiento de la información y los que facilitan la comunicación”*. (Bautista, A. y Alba, C, 1997)

El conjunto de servicios, redes, software y aparato que integran las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están orientados a mejorar la calidad de vida de las personas dentro de un entorno y como tales se integran a un sistema de información interconectada y complementaria, lo cual permite, hoy, romper las barreas que existen entre cada uno de ellos. De allí que, los cambios auto - sostenidos experimentados por las TIC han incidido en transformaciones profundas en el orden social, económico, político, cultural, educativo, revolucionando hasta la manera de actuar del individuo. A esos cambios se suman las nuevas exigencias por parte de las instituciones que demandan respuestas a los problemas que experimentan a consecuencia del desarrollo vertiginoso de las TIC.

En tal sentido, corresponde a la educación abrir espacios acordes con el desarrollo tecnológico que permitan brindar el apoyo requerido por los entes sociales y por quienes tiene la responsabilidad de dirigirlos y desempeñar funciones técnicas y profesionales en las organizaciones. Entre otras respuestas que la educación puede dar a dichas demandas, está la transformación de los esquemas educativos tradicionales mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas para generar nuevos procesos de enseñanza - aprendizaje.

Las TIC constituyen unos de los medios más eficaces que pueden viabilizar el cumplimiento de los objetivos planteados y en los fines que cumple el proceso educativo, permitiendo a los estudiantes acceder responsablemente, en libertad, de manera autónoma y en interacción constante, a la información y generar a su vez, un proceso de creación y transmisión de nuevos conocimientos. En otras palabras, construir su propio conocimiento.

Las TIC a nivel de educación, abren un amplísimo abanico de oportunidades por la rapidez con la cual se dan los procesos de transmisión y recepción de la información globalizada. Ojeda afirma que: *“Las potencialidades de las TIC se basa en la digitalización de la información de manera instantánea, con estándares de cantidad y calidad técnica, para recibir, acceder y consultar simultáneamente los contenidos informativos, con los cuales se rompen las barreras espacio - temporales”*. (Ojeda, 2006)

Una de las características sobresalientes de estas tecnologías, es su capacidad de interconexión entre diferentes tipos de medios, con innovación tecnológica permanente e impacto social en la denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). Al respecto, Bojarov afirma que: *“Nos encontramos ante el nacimiento de la Sociedad de la Información y el conocimiento. La revolución científica técnica, según Castells, ha creado una nueva estructura social: la sociedad red, una nueva economía: la economía información - global y una nueva cultura: de la virtualidad real”*. (Bojarov, 2005)

Se trata entonces de una sociedad sumamente compleja en sus entramados, vertebrada por las TIC, por lo cual ellas, como lo afirma Bojarov, constituyen una herramienta imprescindible en los procesos de aprendizaje y transferencia de conocimientos.

Según Perera y Veciana plantean que: *“Las TIC han desplazado el centro de atención de la enseñanza hacia el aprendizaje y la actuación cada vez más independiente del estudiante como sujeto de su propio aprendizaje y su interacción con otros. Los estilos de aprendizaje sufren un notable cambio, como los relacionados con los entornos personales de aprendizaje, creados por el propio sujeto, de acuerdo con sus necesidades e intereses”*. (Perera y Veciana, 2013)

Para Urribarrí, *“gracias a las TIC, es posible crear espacios de aprendizaje de gran riqueza, donde los estudiantes se formen como constructores de conocimiento y los maestros como organizadores de experiencias de aprendizaje; así, los jóvenes podrán compartir lo que están descubriendo cada día y su intercambio cotidiano los llevará a descubrir el valor de la red como espacio para compartir su cotidianidad, pero también el producto de su trabajo de investigación”*. (Urribarrí, 2002)

El adecuado aprovechamiento de las TIC como elemento mediador en el contexto educativo está condicionado por otros factores de índole infraestructural y de recursos, por las actitudes, concepciones y destrezas de los usuarios, por la cultura organizativa de la institución educativa y por las formas en que interactúan los usuarios. En este sentido, la formación tanto tecnológica como pedagógica de los profesores y los medios de que dispongan las escuelas son factores claves para la mediación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el ámbito educativo.

1.2. Aportes de las TIC al estudio de la Historia

El objetivo de la Historia es el estudio del pasado lejano o reciente. Su estudio crítico resulta imprescindible y este debe ser el propósito del proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura de Historia. Sin embargo, esta realidad aparece muchas veces alejada a la de los estudiantes, por lo que se dificulta que capten su verdadero significado. En este sentido, las TIC brindan la posibilidad de acortar estas distancias como plantea Levi - Strauss pue: *“les dan existencia física a la Historia”*. (Lozano, 1994)

El estudio de la Historia, favorece la formación y el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico. Sin embargo, es común que los estudiantes, ante la dificultad que representa el abordaje de la disciplina, se limiten a repetir mecánicamente una serie de contenidos

y datos sin llegar a comprender los procesos históricos. Según Henri Moniot: *“La historia para, absolutamente pero comúnmente, por una materia fácil”*. (Prats, 2000)

La primera dificultad que plantea la enseñanza de la Historia es que los hechos ocurrieron en el pasado y a diferencia de las ciencias experimentales, no se pueden reproducir en el presente. Como consecuencia de ello, el estudio de la disciplina supone la habilidad de realizar procesos intelectuales de abstracción y conceptualización que muchas veces los estudiantes, no logran alcanzar. Como señala Joaquín Prats: *“El estudio de la historia supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel”*. (Prats, 2000)

En este sentido, incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el estudio de la Historia tiene como uno de sus objetivos facilitar la aprehensión de los conceptos en aquellos estudiantes que tiene dificultades para comprender secuencias temporales o ideas abstractas, colaborando además, a un mejor desarrollo de la clase. El uso de las TIC facilita a los educandos adquirir las herramientas para que puedan estar dotados de habilidades para el debate y el análisis crítico, objetivo primordial que deben contemplar los docentes de Historia. Como expresan Seixas y Peck: *“tenemos dos formas de conocer el pasado las “las traces” y los “accounts” (...) las “las traces” incluyen documentos oficiales y públicos y documentos no oficiales y privados (...) Las “traces” no pueden ser leídas de manera simple o directa. Ellas no nos dicen directamente lo que pasó. Deben ser contextualizadas y analizada”*. (Seixas, Peck, 2004)

El aporte de las TIC para abordar ambos tipos de fuentes es indiscutible. El uso de las imágenes, archivos de sonido, aplicaciones multimedia, enriquecen la clase de Historia y facilita al estudiante el contacto inmediato de las fuentes acrecentando la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico. Para una nueva generación de jóvenes que viven en un entorno de permanente conectividad, se impone buscar nuevos métodos de aprendizaje. Inés Dussel, propone otra respuesta posible cuando expone que: *“... hay que reorganizar la enseñanza pensando en los nuevo rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad...”* (Koehler y Mishra, 2006)

En los aspectos psicológicos y pedagógicos, las Tecnologías de la Información y la Comunicación reducen considerablemente el tiempo dedicado al aprendizaje al hacer

objetiva la enseñanza. En el orden pedagógico juegan un importante papel porque con ellas se aprovechan en mayor grado las potencialidades de los órganos sensoriales, ya que la mayor parte de lo que el hombre aprende puede llegarle a través de la vista y el oído. Se logra la retención de los conocimientos por más tiempo, activan las funciones intelectuales, facilitan la participación individual y contribuyen a la autopreparación individual del estudiante y facilitan la concentración y la atención. En el orden psicológico, motivan el aprendizaje, racionalizan esfuerzos, elevan la efectividad del proceso de enseñanza - aprendizaje, estimulan la participación creadora de los estudiantes y hacen más productivos el trabajo del profesor.

1.3. Importancia del estudio de la Historia

La Historia enseña el devenir del hombre en la sociedad en todas las aristas de la vida. Su estudio nos permite entender el proceso de surgimiento y desarrollo de la humanidad en sentido general, y el de la vida particular de los pueblos que la conformaron a lo largo de su milenaria existencia. Horacio Díaz Pendás destaca que: *“La historia transcurre en relación pasado - presente – futuro. Esto supone a su vez, que el presente no puede ser comprendido sin buscar los antecedentes en el pasado”*. (Díaz, 2002)

La primera lección del conocimiento histórico es hacernos conscientes de nuestra historicidad. La dimensión histórica, con su ineludible juego entre el presente, el pasado y el futuro, es el ámbito donde los seres humanos adquieren conciencia de la temporalidad y de las distintas formas en que ésta se manifiesta en los individuos y en los grupos con lo que éste se vincula. Estas razones afirman que el estudio de la Historia es indispensable para los estudiantes a vivir en sociedad: proporciona un conocimiento global del desarrollo de los seres humanos y del mundo que los rodea.

Desde el inicio de la vida civilizada el conocimiento de la Historia ha sido el mejor instrumento para difundir los valores de la cultura nacional y para comprender el sentido de la civilización humana. La historia, al recoger y ordenar el conocimiento del pasado, se convierte en el almacén de la memoria colectiva, en la salvaguarda de la nación. La historia es el saber que da cuenta de las raíces profundas que sostienen las sociedades, las naciones y las culturas y, asimismo, es la disciplina que esclarece el pasado de los individuos: es el saber que desvela las raíces sociales del ser humano.

El estudio de la Historia incorpora importantes dificultades para su enseñanza; unas relacionadas con la propia concepción que tiene el alumnado sobre esta disciplina, otras basadas en su componente de saber social ligado a proyectos ideológicos y políticos, y otras, que son específicas de su naturaleza como conocimiento. Por todo ello, la enseñanza de la historia, su didáctica, tienen planteados importantes retos para situarla en su máxima posibilidad formativa como conocimiento escolar. Los retos, suponen superar los problemas actuales y recuperar el añorado impulso de innovación didáctica que estaba tan presente en los momentos anteriores.

1.4. Resultados obtenidos

Se le aplicó una entrevista a un grupo de estudiantes, dando como resultados: primero, que la historia es una asignatura fácil, aburrida y poco útil; segundo, que tan solo exige buena memoria y que se aprende fácilmente las noches anteriores al examen; tercero, que es muy poco interesante, entendiendo el interés por las dificultades de comprensión. Tampoco la consideran nada importante para su vida o para sus perspectivas personales o profesionales; y no tiene para la mayoría ninguna utilidad fuera del marco académico. Sin embargo, la mayoría consideran que el uso en las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las clases de Historia, hacen que la asignatura sea más motivada, que los contenidos les llegue de una manera más dinámica e interactiva; y que su aplicación hace que los temas a tratar en cada una de las clases sean captados con más atención.

CONCLUSIONES

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) obligan a repensar la práctica docente cuando se enseña Historia. La escuela debe asumir el compromiso de incorporar las TIC como una herramienta más del proceso de enseñanza - aprendizaje (PEA) y los docentes deben ser capaces de incorporarla al planificar sus clases. En una sociedad hiperconectada, la escuela debe integrarse al mundo tecnológico. Incorporar esta valiosa herramienta garantiza a futuro la inserción de todos los estudiantes a la sociedad en la cual van a desarrollarse como profesionales o trabajadores.

El docente que no incorpora las herramientas tecnológicas a su práctica, impide que el estudiante desarrolle capacidades cognitivas que les serán sumamente útiles para integrar el conocimiento y aprehender contenidos, además de generar desinterés y

exclusión escolar por la falta de estímulo. De acuerdo a las distintas perspectivas analizadas sobre la integración de las TIC en la planificación de la clase de Historia, se afirma su valioso aporte por el interés que despierta en los estudiantes pues el contenido tratado llega a ellos una manera más motivada, dinámica e interactiva.

Para que la Historia pueda cumplir sus funciones culturales, sociales, nacionales y educativas es preciso: enseñar a los estudiantes la historia y darles una visión del mundo y una memoria; despertar la curiosidad de los estudiantes, fomentando mediante el uso de diversos métodos activos y complementarios, el estudio por la Historia; hacer sentir a los alumnos que los conocimientos históricos no son adquisiciones definitivas, sino saberes sujetos a revisión constante; utilizar los ejemplos históricos para enseñar cómo funciona la vida y la sociedad; y comprender el mundo contemporáneo y actuar sobre él, y para ello exige el conocimiento del mundo en su diversidad y en su desarrollo histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, A. y Alba, C. (1997). “¿Qué es Tecnología Educativa?: Autores y significados”, Revista Píxel-bit. Disponible: <http://www.u.es/pixelbit/art94.htm>.
- Bojarov, S. (2005). Educación en la sociedad de la información y el conocimiento. Educar. Portal educativo del Estado Argentino. Categoría Sociedad del Conocimiento. Disponible: <http://portal.educ.ar/debates/sociedad/sociedad-conocimiento/php>.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz Pendás, H. (2002). Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas. Pueblo y Educación, La Habana, p. 2.
- Koehler, M., Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher College Record, 108 (6), 1017-1054. Disponible en inglés en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf.
- Lozano, J. (1994). El discurso histórico. Madrid: Alianza.
- Ojeda, G. (2006). Análisis de Tecnologías convergentes de información y comunicaciones en el ámbito educativo. Serie Informes. Ministerio de Educación y Ciencia. <http://ares.cnice.mec.es/informes/09/documentos/creditos.htm>.
- Perera, L. F. & Veciana, M. (2013). “Las TIC como instrumento de mediación pedagógica y las competencias profesionales de los profesores”. Revista Varona, (56), 15 – 22.

- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación: reflexiones ante la situación española, Histodidáctica, Universidad de Barcelona, disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view
- Seixas, P., Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies (pp.199-117). Vancouver. Pacific Educational Press
- Urribarí, R. (2002). Educación y TIC: Nuevas prácticas pedagógicas. Caracas. Venezuela. Recuperado en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16601>

EL USO DE AUDIOVISUALES EN LA PRIMERA INFANCIA Y EL APROVECHAMIENTO DEL TRABAJO EN RED

Dr.C. Katherine Rivera Valdés, katherine.rivera@upr.edu.cu, <http://orcid.org/0000-0003-3427-0095>

Dr.C. Isabel Martínez Medina, sebafy.19@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-3179-5726>

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”

RESUMEN

El vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica ha irrumpido en todos los ámbitos y niveles sociales, de modo que en los tiempos actuales las nuevas tecnologías se han convertido en uno de los productos fundamentales del consumo de la sociedad. Como elemento nuevo en acelerado desarrollo que se gesta en el mundo, trae consigo cambios en los procesos y fenómenos sociales; así como, en la mente del ser humano, en su forma de vivir, pensar y hacer. Como parte de ello, los audiovisuales (AV), son portadores de mensajes que son abordados desde diferentes estéticas, y juegan un papel fundamental, en la conformación de puntos de vista en los espectadores. El trabajo que se presenta, tiene como fin, indagar en los estudios teóricos y empíricos acerca de los aportes de diferentes autores sobre el uso del audiovisual como medio de desarrollo en la primera infancia, en la formación docente de la especialidad Educador de la primera Infancia, de la Escuela Pedagógica “Tania la Guerrillera”. Se realizó un estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica; mediante métodos como el histórico-lógico, analítico-sintético, inducción-deducción y el análisis documental. Los resultados obtenidos demuestran los fundamentos teórico – metodológicos en cuanto al proceder, para utilizar audiovisuales en función del desarrollo integral de los niños de la primera infancia, la importancia de aprovechar el trabajo en red y la necesidad de promover cambios de actitudes en las estudiantes, para aprovechar las potencialidades de los mismos en la búsqueda de una educación de calidad.

Palabras claves: audiovisual como medio desarrollo, primera infancia, formación docente, trabajo en red.

THE USE OF AUDIOVISUALS IN EARLY CHILDHOOD AND THE USE OF NETWORKING

ABSTRACT

The rapid development of science and technology has broken into all areas and social levels, so that in current times new technologies have become one of the fundamental products of consumption in society. As a new element in accelerated development that is gestating in the world, it brings with it changes in social processes and phenomena; as well as, in the mind of the human being, in their way of living, thinking and doing. As part of this, audiovisuals (AV) are carriers of messages that are approached from different aesthetics, and play a fundamental role in shaping viewers' points of view. The purpose of the work that is presented is to investigate the theoretical and empirical studies about the contributions of different authors on the use of audiovisuals as a means of development in early childhood, in the teacher training of the Early Childhood Educator specialty, from the "Tania la Guerrillera" Pedagogical School. A descriptive study of the

bibliographic review type was carried out; using methods such as historical-logical, analytical-synthetic, induction-deduction and documentary analysis. The results obtained demonstrate the theoretical-methodological foundations regarding the procedure, to use audiovisuals based on the integral development of early childhood children, the importance of taking advantage of networking and the need to promote changes in attitudes in students. to take advantage of their potential in the search for a quality education.

Keywords: audiovisual as a means of development, early childhood, teacher training, networking.

INTRODUCCIÓN

La sociedad está en constante evolución; los avances científicos y técnicos han llevado a nuevas problemáticas que obligan a reflexionar y aprovechar los progresos tecnológicos para convertir el audiovisual en un medio que propicie el desarrollo. Los medios que se utilizan son diversos, y entre ellos se reconoce al audiovisual como un poderoso medio, que, a pesar de otros adelantos tecnológicos, cada vez cobra más vigencia y encanto.

Para Götz y Schlote (2011) las influencias de las imágenes son muy fuertes y la televisión tiene un gran papel manipulador “la información suministrada por la televisión es percibida como exacta y como la verdad” (p.22).

En este sentido, el audiovisual, aunque se puede tornar como una fuente de entretenimiento, información y cultura; alcanza todas las edades, a cualquier horario y en cualquier lugar. Por tanto, es necesario conocer con anterioridad los diferentes contenidos audiovisuales, lo que permite poder hacer un uso correcto de estos, en aras de que contribuya a una formación eficiente en el sujeto.

De acuerdo con Alcívar et al. (2018), reconoce que los niños no son detenidos en sus conocimientos y habilidades, a medida que crecen y se desarrollan cambian y trasforman su mirada del mundo. Tales cambios ocurren paulatinamente a lo largo de la infancia. “El lenguaje humano es el único que posee universalidad semántica o la capacidad de producir un número ilimitado de mensajes nuevos sin pérdida de eficiencia, el lenguaje en cualquiera de sus clases es la función de expresión del pensamiento” (p.5), ahora este proceso tiene un aliado en los audiovisuales.

Estudios realizados por Muleiro (2013); Pasnik (2013); Rivera (2013); Christiny y Guzmán (2014); Noa (2015, 2020); Rodríguez y Vázquez (2021), entre otros, abordan lo relacionado a la calidad del audiovisual y reconocen la necesidad que exista la mediación familiar, como elemento que se torna en diferentes contextos de apropiación de los mensajes audiovisuales en que crecen los niños.

El mérito de estas aportaciones es indudable, pues coinciden en que, los miembros de la familia ejercen una influencia permanente en los niños, no solo en los gustos y preferencias mediáticas que van desarrollando, sino también sus modos de apropiación de lo que ven y escuchan en pantalla, no obstante, no se detienen en la necesidad de dirigir la atención a otros agentes educativos que influyen en la educación y desarrollo de los pequeños. Por tanto, es de vital importancia la formación de docente para estos fines.

Esto revela la necesidad de formarlos para que sean transmisores de vías, métodos y procedimientos capaces de utilizar el AV, permitiéndole apreciar dichos contenidos de manera que los comprendan, los puedan transferir y aplicar a otras situaciones como comunicadores de saberes y vínculo de aprendizajes, para el desarrollo integral de los niños de la primera infancia.

Por ende, el MINED, en colaboración con el ICRT, CINESOFT y los Joven Club de Computación, ponen a disposición de la familia y niños una compilación de materiales audiovisuales, que trasciende lo curricular y permite el vínculo con otras instituciones comunitarias Burke (2005) y que hoy se fortalece mediante el trabajo en red de las instituciones educativas.

Este decir, evidencia la necesidad que desde la formación docente, se apliquen los conocimientos, habilidades y procederes para utilizar AV. Asimismo, que se forme actitudes responsables, para su uso como medio de desarrollo en el proceso educativo con los niños de la primera infancia.

El presente trabajo pretende fundamentar el marco teórico conceptual que sustenta el uso del audiovisual como medio de desarrollo en la primera infancia.

DESARROLLO

Para lograr el objetivo en el proceso investigativo se asumió como método general de las ciencias el método dialéctico-materialista, como base y guía para el estudio integral de los objetos, procesos y fenómenos en cuanto a sus contradicciones internas y su concatenación universal, sujetas a leyes y principios. Ello permitió penetrar en su dinámica para descubrir los nexos que se establecen en su funcionamiento y la lógica que favorece la aplicación de los métodos.

Dada la finalidad del artículo los métodos empleados son:

Histórico-lógico. Se utilizó para conocer la historia del fenómeno objeto de investigación y lo concerniente al uso del audiovisual, para determinar los aspectos teórico-metodológicos, así como principios, conceptos, teorías e investigaciones, en cuanto a la utilización de las potencialidades que ofrecen los audiovisuales para el desarrollo infantil.

Análisis y síntesis. Posibilitó descomponer el fenómeno que se trata en los componentes y sus múltiples relaciones y llegar a razonamientos sintetizados sobre el aprovechamiento de las potencialidades de los audiovisuales.

Inducción y deducción. Facilitó la interpretación de los resultados que permiten llegar a conclusiones y generalizaciones de carácter teórico y empírico, en relación con las potencialidades de los audiovisuales.

Análisis documental. Posibilitó la recopilación, procesamiento y estudio de toda la bibliografía y los textos extraídos de los libros, tesis de grado y artículos científicos, tanto impresos como digitales. Se consultaron además, documentos normativos sobre la utilización de los audiovisuales para la primera infancia, el estudio de diversos contenidos audiovisuales en función de determinar sus potencialidades, su utilización en el proceso educativo y la caracterización de estos. Propició, además, la revisión de documentos referidos a la formación docente.

1.1 De los audiovisuales

De acuerdo con Lozada (2019), el audiovisual “es cualquier contenido, proveniente del cine, TV, Internet u otro, que esté compuesto por una secuencia de imágenes en

movimiento y elementos sonoros, acompañado o no de interactividades y permitan la participación del usuario en menor o mayor medida” (p, 3).

Estas razones conducen a considerar el audiovisual un medio, donde intervienen los elementos del lenguaje audiovisual, que producen un mensaje sobre un contexto concreto, con una intención comunicativa, el cual puede ser transmitido a través de los diferentes medios tecnológicos y digitales.

Otra posición, se refiere a un programa dirigido a cualquiera de los segmentos infantiles según las determinaciones de esta edad (Borona, 2014). Para Noa (2015) es “El producto dirigido a los niños de la primera infancia, se conjugan audio y video, el contenido puede ser de entretenimiento o educativo y se transmite a través de un sistema tecnológico audiovisual” (p.22).

Estas posiciones no son excluyentes; ya que una hace referencia al contenido y la otra a la fuente utilizada para la trasmisión. Se coincide con Noa (2015), al no ver al AV solo para entretener a los pequeños, sino que su contenido puede ser educativo; a la vez que se aproveche la capacidad de percibir, comprender, sentir y disfrutar la belleza estética y sentimientos, se logra el desarrollo de habilidades intelectuales, las relaciones socioafectivas, actitudinales, motivacionales y valorativas, que le permitan potenciar el desarrollo de los niños.

El AV tiene una repercusión más allá del proceso educativo, ya que trasciende del marco de la institución educativa, llegando a la sociedad a través de otros medios tecnológicos, que por su atracción capta la atención de los pequeños. En tanto, este debe ser aprovechado como una vía para el desarrollo infantil.

Una tipología relevante, es la que responde al audiovisual como medio de desarrollo; como lo hace notar Garzón *et al.* (2009) al reconocer que es importante conocer como los medios son reflejados para los niños, permitiéndoles “desarrollar capacidades y, al mismo tiempo, descubriendo y entendiendo cómo son y piensan; cómo sienten e integran al mundo de esta manera, mejorando sus oportunidades de desarrollo” (p.2)

Son valiosas las ideas de Aguilar (s/f), al plantear la necesidad e importancia de tomar actitudes responsables en relación a los contenidos audiovisuales y la forma en que se

comunican llamando la atención que, “los medios se han convertido en actores clave en el desarrollo: que pueden facilitarlo u obstaculizarlo” (p.10).

Indudablemente el AV, es un medio que está al alcance de los niños, por tanto es necesario hacer una adecuada apreciación de los mimos, ya que a veces los mensajes que portan, en ocasiones son subliminares y no se expresan en palabras mediante el guion, pero si a través de la imagen y del lenguaje audiovisual. Estos a su vez posibilitan que el sujeto que lo visualiza se identifique con lo que ocurre, se implique afectivamente en la medida que lo que se cuenta tenga que ver con lo vivido o se acerca a su contexto. En tanto, es necesario que se haga un uso adecuado de los mismos.

Desde esta perspectiva Soler (s/f), Rojas (2009), la Sociedad Argentina de Pediatría (2017) señalan la necesidad de que el adulto, en este caso refiriéndose a la familia, atienda y participe en la selección de los contenidos que visualizan los pequeños. Además de recomendar en la medida de lo posible el acompañamiento para la visualización e interacción con el contenido audiovisual.

En este sentido, resulta imprescindible destacar los momentos por los que transita el uso del AV, como la selección del material a visualizar, que implica la búsqueda de la información, apreciación e interpretación de la misma y la planificación; el acompañamiento por parte del adulto e incorporar la realización de actividades en correspondencia con el contenido audiovisual.

Alcaide y Muñoz (2010) resalta que entender el mundo audiovisual, debe establecerse desde los primeros años de vida, para esto, desde la formación docente deben adquirir conocimientos y habilidades necesarias para realizar su tarea con idoneidad. Asimismo, se pretende un desarrollo gradual y una interrelación coherente.

Como expresa Acevedo y Vásquez (2015), los niños como ciudadanos con derechos, son capaces de “valorar, interpretar y transformar la información vista, lo que permite que desarrollen su capacidad expresiva, de analizar, interpelar y resignificar los contenidos de TV, así como su autonomía” (p. 27).

Al respecto Torres *et al.* (2018) expresa, que el empleo de este medio le posibilita al niño “fantasear, soñar, conocer el mundo, saber, hacer, ser, pensar, crear, relacionarse con

otros niños y por encima de todo ser feliz, sobre la base de las valiosas raíces culturales que guarda cada pueblo” (p.7).

Otro elemento que resalta el autor, es que estimula el desarrollo de los sistemas sensoriales, permitiendo un mayor “desarrollo de la observación, la comprensión y reproducción de modelos donde se integren los patrones sensoriales, los cuales posibilitan la recepción del mensaje televisivo” (p.8), permitiendo que “todo esto contribuya a la gran significación que cobra la imagen para la captación y comprensión del mundo por los niños” (Ríos et al. 2009, p. 140). También destaca que propicia el desarrollo de la esfera afectiva a través de las vivencias que aporta la utilización de la imagen, del sonido y del color.

Resulta de interés también lo expresado por Soler (s/f) al afirmar que los AV contribuyen al conocimiento de la realidad que rodea a los niños, en tanto, “hay que atender que la interpretación incorrecta de los mensajes audiovisuales puede ocasionar resultados indeseados en relación a sus conocimientos” (p.6), por lo que si la “información que consumen no engendra y produce cultura, desarrolla el gusto estético y la apreciación de lo bello expresado en un lenguaje audiovisual” (p.7), entonces no se puede considerar como un medio adecuado para los niños.

Este producto puede ser consumido por los niños si se tuvo en cuenta un buen criterio de selección, si su visionaje se hace acompañado de adultos que puedan desarrollar una apreciación activa del producto audiovisual. Por tanto, este proceso debe ser dirigido por la escuela, con el apoyo de la familia que tiene un rol protagónico y de las agencias y agentes educativos de la comunidad.

Aunque son diversas las miradas hacia el AV, indudablemente es un medio que está al alcance de los niños y pueden tener fines educativos derivados del mensaje que se trasmite, estando “acordes a la edad y para su disfrute y aprovechamiento máximo se requiere de la compañía del adulto” (Noa, 2020, p.12), lo que permite dirigir la educación de los niños, por lo que la influencia que propicie este en el desarrollo infantil, está dada en el manejo adecuado por los agentes educativos que actúan en la educación y desarrollo de los niños.

Para considerar al AV como un medio que propicia la estimulación del desarrollo de los infantes, es necesario considerar los aportes de Vigotsky (1936) al abordar el problema de la edad, la nueva situación del desarrollo pasa a convertirse en el punto de partida para la edad siguiente, zona de desarrollo próximo y el papel de los otros.

El AV como potenciador del desarrollo, debe verse como un proceso activo, regulado, que propicie aprender, de forma gradual, acerca de los objetos, formas de actuar, de interacción social, de pensar, en el contexto histórico-social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo.

El AV constituye un poderoso agente comunicador, un medio educativo y de influencia social, por lo que, para considerar el AV como un acto educativo, debe constar con los componentes conocidos de un proceso de comunicación, posibilitando que siempre haya un emisor y un receptor. Se concuerda con Pons (1999), en que cada medio tiene su propio lenguaje de comunicación y que el concepto de mediación elaborado por Vigotsky, resulta válido al extrapolarlo del marco del lenguaje hablado, al conjunto de los lenguajes audiovisuales, que constituyen medios de expresión en sí mismos, orientan la actividad cognitiva hacia los contenidos, influyendo en el conocimiento y las actitudes.

Otro elemento que interviene que el AV sea un medio de desarrollo, es lo relacionado a la calidad de este, proponiendo los criterios de calidad referidos a la imagen, sonidos y/o soporte musical, estructura textual, presencia de personajes, elementos de identidad, de diversidad y gestión para la adquisición de nuevos desarrollos, estos resultados deben formar parte de los saberes que desde la formación docente permite adquirir conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el uso del AV como medio de desarrollo

Para que audiovisual sea un medio que propicia el desarrollo, es necesario que: estimule los procesos sensorio-perceptuales, la memoria e imaginación; para que estimule los procesos lógicos del pensamiento, emociones, sensaciones, sentimientos y vivencias cognitivas. Debe responder a la necesidad de conocer las características de los niños, el medio y como se le presenta, el contenido AV debe estar en correspondencia con la edad y conocer los criterios para su uso (Rivera, 2021).

Una lectura crítica de los AV es esencial para entender el entorno y para desarrollar la autonomía, la creatividad personal y la responsabilidad social. Por lo que es necesario, desde la formación docente del educador de la primera infancia, propiciar los conocimientos básicos, así como, elementos que le permitan seleccionar, interpretar, planificar, apreciar, diagnosticar, servir de mediador y retroalimentarse de ese AV para poder potenciar el máximo desarrollo posible en los niños de la primera infancia.

Tomando como referentes estas teorías, es necesario centrar la atención en la actividad y el modo en que comunican lo observado y lo extrapolan a la realidad y a las relaciones sociales. Por lo que poseer contenidos audiovisuales educativos disponibles es importante, pero su adecuado solo es posible con la actuación adecuada de mediadores sociales, donde se destacan las familias y los docentes.

1.2 La formación docente del educador de la primera infancia

En el contexto cubano se reconoce la imagen del educador/a de la primera infancia como un adulto -portador de la cultura- que interviene desde los primeros años de vida en la formación y desarrollo de los niños de 0 a 6 años. Debe, a partir de su preparación, sus conocimientos y cualidades personales, ser capaz de propiciar, orientar y conducir el desarrollo integral de los niños con los que trabaja. Rodríguez y Vázquez (2021)

La UNESCO (2011) publicó en The TIC Competency Framework for Teachers, la necesidad de que los países desarrollen políticas y estándares nacionales para que los docentes asuman el reto del trabajo con las TIC. Este marco enfatiza en que no es suficiente que los docentes posean conocimiento y habilidades para el trabajo con los medios. Sino que debe asumir el reto de la utilización del AV como medio de desarrollo, al propiciar la comunicación, la creatividad, imaginación, la esfera cognitiva y afectiva, permitiendo dar solución a los problemas relacionados con su consumo en la Primera Infancia.

La utilidad pedagógica de los AV y su puesta en práctica, supone que el docente realice una búsqueda y selección de aquellos que mejor sirvan al tema que quiere exponer. Como señala Álvarez (1992); se requiere usar los audiovisuales para informar, motivar, estimular la creatividad, evaluar e investigar, estudiar el propio medio audiovisual. También, puede recoger fragmentos de aquellos que escoja para adaptarlos a las

necesidades y características de los niños. (Ballesteros, 2016, citado en Botía & Marín, 2018).

En las referencias mostradas es visible una correspondencia en la utilización del AV, en tanto, este propicia el aprendizaje por medio de la imagen y el sonido, al posibilitar nuevos conocimientos y habilidades; potencia la creatividad, la actitud activa y crítica en la búsqueda y selección del audiovisual, por lo que es necesario que desde la formación docente se forme para estos fines, así como, conocer y utilizar los criterios para hacer uso del AV como medio de desarrollo.

A juicio de Da Silva (2017), atribuye que el AV, debe tener un “uso con sentido”, para que sea efectivo en la resolución y el manejo de la vida cotidiana. Esto implica, conocer, saber cuándo y cuáles AV usar, en función de determinados objetivos individuales o colectivos, o sea saber para qué se quiere utilizar.

Desde esa posición, concluye que para hacer uso del audiovisual el docente necesita tener en cuenta elementos como: la selección del material a emplear, el momento para su visualización, no obstante, se requiere tener conocimientos y habilidades, que permitan poder comprender la información que se quiere utilizar.

Por tanto, el docente se debe formar con habilidades que le permitan la aplicación o utilización del medio (audiovisual) para lo que se requiere de conocimientos acerca de su lenguaje y potencialidades. La habilidad para localizar la información, seleccionarla, clasificarla e identificar los intereses de los niños con los diferentes medios. Saber cuándo y cuáles emplear, atendiendo a determinados criterios (pedagógicos, didácticos, ergonómicos, éticos, de calidad y de derecho) y requiere del acompañamiento del adulto para su visualización. A su vez, conlleva planificación de actividades, en función de potenciar el desarrollo de los niños y este debe ser un proceso planificado, organizado y anticipado del desarrollo de los sujetos (Rivera, 2021).

1.3 Del trabajo en red

Sin dudas, queda claro, que el AV puede convertirse en un recurso valioso para el desarrollo de los niños de la primera infancia. Para ello es preciso la interacción de los agentes y agencias educativas y la potenciación del trabajo en red.

Una contribución a los procesos comunicacionales es el concepto de red, verdadera estructura organizativa que permite agrupar una amplia diversidad de participantes, multiplicando las interacciones en función de la producción de conocimientos (Belloch, 2012). Con su aplicación se implementa un soporte común a todas las actividades de la cultura, cambia la percepción de tiempo y distancia; además, vincula lo virtual con lo material. Las decisiones ya no se toman como alternativas excluyentes, sino como una articulación de un conjunto específico de opciones con un fin mutuo.

El desarrollo que han experimentado las TIC ha provocado cambios notables en las sociedades modernas, entre los que destacan el acceso a la comunicación y los nuevos modos de relacionarse entre las personas, que se caracterizan por la importancia del conocimiento como un factor relevante para determinar mayor calidad de vida. Dicho desarrollo, continúa reemplazando estructuras sociales, económicas, políticas, educacionales, entre otras, más formales debido a la facilidad con que la tecnología posibilita el intercambio de información conjugado con el grado con el que la colaboración informal entre individuos e instituciones se realiza (Soto & Soto, 2017).

Es decir, se pueden crear con base en las funciones principales de la institución, destinadas a discutir cuestiones relacionadas con el proceso formativo, con la investigación y con el proceso de extensión o proyección hacia el mundo exterior. Sus miembros también adquieren, producen y difunden conocimientos, por tanto, se produce un aprendizaje en colaboración con los diferentes agentes de la comunidad, al adquirir conocimientos con la participación de sus diferentes usuarios. (López et al 2021).

El MINED, de conjunto con el ICRT, CINESOF, productores audiovisuales y Joven Club de Computación se han dado a la tarea de recopilar información de calidad ajustada a las necesidades e intereses de los ciudadanos en diferentes edades. Estas instituciones ponen a disposición de los educadores, niños, familias y público en general, recursos y materiales audiovisuales de alta calidad y contenido educativo para la primera infancia. Entre ellos se encuentra el Pá que te eduques y La Mochila, que poseen un elevado reconocimiento social e institucional. Resulta importante que el docente desde su formación conozca las vías para acceder a la información y orientar a la familia sobre su

uso. En tal sentido, resulta importante en la FDNMS el trabajo en red como parte de las líneas de trabajo contenidas en el tercer perfeccionamiento de la Educación Preescolar.

El trabajo en red debe verse como un espacio de interacción donde se generan las dificultades sociales y a su vez se construyan las respuestas al establecer relaciones de colaboración e interrelación entre los profesionales y las demás instituciones y servicios comunitarios (Torres 2019).

El uso del AV para la primera infancia, propicia desde la formación docente, aprovechar las potencialidades que ofrece el trabajo en red, al ser el proceso potenciado por la coordinación, complementación, interacción y colaboración entre los recursos humanos y materiales que ofrecen los agentes y agencias educativas y el entorno comunitario, posibilitando el autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades en su formación para la utilización de audiovisuales (Rivera, 2021).

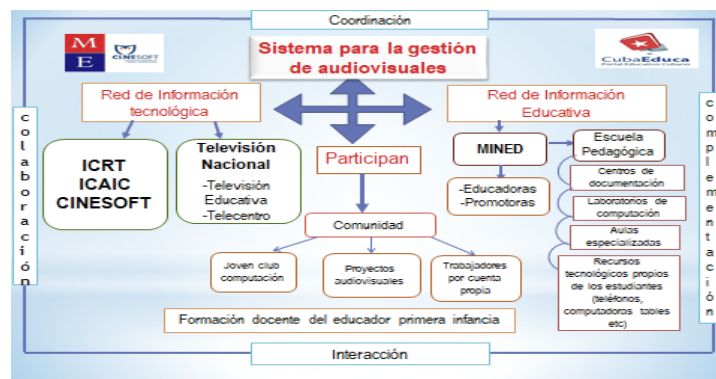


Gráfico 1. Elaboración propia

CONCLUSIONES

1. El uso adecuado de los audiovisuales es responsabilidad del adulto; para lo que ellos nos ofrecen diariamente se convierta en un riesgo o en una inmensa riqueza. El peor de los contenidos mostrados por estos medios puede ser una buena experiencia si los educadores y la familia lo comparten y extrae el mensaje correcto desde sus creencias y valores. El mejor de los contenidos, sin embargo, puede perder su gran valor si en el ámbito escolar o familiar no se dedica un tiempo a pensar, evaluar, hacer preguntas y a resaltar todo lo bueno que se puede compartir del medio. Riesgo, riqueza y

responsabilidad de los educadores y familia porque las nuevas tecnologías ya se incrementan en la sociedad.

2. El uso del audiovisual como medio de desarrollo en la primera infancia, constituye un proceso importante en el abordaje de los conocimientos, habilidades y actitudes, en la formación de educadores de la primera infancia.

3. Es necesario seguir perfeccionando la preparación de las estudiantes, para lograr transformaciones en el modo de pensar y actuar en relación con el aprovechamiento de las potencialidades de los audiovisuales y el trabajo con otras agencias y agentes educativos; en función de poder emplearlos como parte de la educación y recreación de los pequeños.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Acevedo, L. & Vásquez, S. (2015) Desarrollo de un proceso de educación en medios (TV) con énfasis en ciudadanía para fortalecer la lectura crítica de niños y niñas en primera infancia. [Tesis de maestría]. Universidad del Norte Barranquilla. Colombia.

Aguilar, M. D., (s/f). Medios de comunicación y Niñez en Perspectiva de Derechos. www.iin.oea.org.

Alcaide, C. & Muñoz, Y. (2010). Proyecto de Formación Audiovisual en Educación Infantil y Primaria Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao. Vol. 5, No 2, 2010, 196-207.

Alcívar, I. M., Sotomayor, E. J & Placencia, S. M. (2018). Las TIC en el fortalecimiento de las competencias investigativas y el desarrollo del pensamiento en niños de 3 a 5 años. Maestro y Sociedad 15(3): 467-480.

Álvarez, M. M (1992). Uso activo de recursos audiovisuales en la educación infantil. Comunicación, lenguaje y Comunicación, 1992, 14, 49-56.

Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Recuperado de <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>

Bonora, R.H. (2014) La TV Cubana en la práctica intersectorial para el desarrollo integral de los niños de la primera infancia. Ponencia en: XI Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana. Cuba.

Botía, M y Marín, A (2018). La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. En P. Rivera-Vargas, P. Neut., P. Luccini, S. Pascual & P. Prunera (eds), Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital. Vol. 1. (pp. 69-78). Albacete: LiberLibro

Burke, M.T. y cols (2005). Informe del primer resultado previsto para el año 2005 del Proyecto de capacitación diferenciada para los agentes educativos que atienden a los niños de 0 a 6 años. CELEP. [Doc Adobe Acrobat]. La Habana, Cuba.

Christiny, P y Guzmán, C (2014) estándares de calidad en TV infantil. Departamentos de estudios de televisión. Versión digital. Colombia.

Da Silva, M.E. (2017). Apropiación de las TIC en la infancia y su impacto en la comunidad: posibilidades y límites del modelo educativo Quinta Dimensión en un contexto de vulnerabilidad social en Uruguay. Tesis para optar al título de Doctora en Educación y TIC. Barcelona, 2017.

Garzón, J.C., Guerrero, A. M., Forero, M., Pedraza, D., Leiva, D., Ramos, C., (2009). Experiencia de los medios de comunicación y primera infancia. Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil.-Estado Cali, Colombia 1 al 7 de noviembre de 2009.

Götz, M. y Schlote, E. (2011) Diferentes e iguales. Algunos apuntes dirigidos a los productores de TV infantil sobre la diversidad de los niños. Instituto Central Internacional para la Juventud y la televisión Educativa (IZI).Alemania.

López, J. A., Pérez, A. & Izquierdo, J. M. (2021). La promoción científica innovativa extensionista sustentada en las TIC a través de una comunidad virtual. Maestro y Sociedad, 15(4), 2021, pp. 536-548

Lozada, P. (2019): “El uso de medios audiovisuales en aula”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (octubre 2019). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/medios-audiovisuales-aula.html>

Muleiro, H. (2013) Por una comunicación democrática de la niñez y la adolescencia. UNICEF. Argentina.

Noa, O. (2015) Ayudas para la utilización pertinente del audiovisual infantil por familias con niños de 3er año de vida. Tesis de Maestría. CELEP. La Habana. Cuba.

Noa, O. (2020) El uso de los audiovisuales como medio de desarrollo en la primera infancia. Revista del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Perfiles de la Cultura Cubana. Núm. 27, julio-diciembre 2020, pp.21-37. www.perfiles.icic.cult.cu

Pasnik, Sh. (2013) Los niños y los medios. Preguntas más frecuentes sobre la televisión y los niños menores de 3 años. www.pbsparents.org

Pons, J. P. (1999). Los medios como objeto de estudio preferente para la tecnología educativa. Tecnología y Educación (Una aproximación sociocultural). Cedecs Editorial Barcelona, España.

Ríos, I., Pérez, M., & Rodríguez, D. (2009). El audiovisual educativo y los derechos de los niños de 0 a 6 años. En Lecturas para educadores preescolares, tomo V (pp. 132-148). Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Rivera, K. (2013). Estrategia de orientación familiar para el uso de programas televisivos con los niños de 5to año de vida del círculo infantil “Pequeños Príncipes”. [Tesis de Maestría]. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río.

Rivera, K. (2021). El audiovisual en la primera infancia desde la formación docente de nivel medio superior. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Pinar del Río.

Rodríguez, Y. & Vázquez, G. (2021). De la universidad a la cultura audiovisual de los educadores/as de la primera infancia. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. Vol. 9, No. 1, Enero-Abril, 2021. www.revflacso.uh.cu

Rojas, V. (2008). Influencia de la televisión y videojuegos en el aprendizaje y conducta infanto- juvenil. Revista Chilena de Pediatría. Vol. 79 Supl.1. pp. 80-85. <http://dx.doi.org/10.4067/s0370-41062008000700012>

Sociedad Argentina de Pediatría. (2017). Subcomisión de Tecnologías de Información y Comunicación. Bebés, niños, adolescentes y pantallas: ¿qué hay de nuevo? Arch Argent Pediatr 2017;115 (4):404-406.

Soler, R. (s/f) La orientación familiar para favorecer la comunicación audiovisual en los niños, desde la utilización de un libro electrónico [ponencia]. CENTRO CULTURAL Y DE INFORMACIÓN-BIBLIOTECA Mons. Pedro C. Meurice Estíu, Cuba.

Soto, R.; Soto Morlá, E. (2017). Significación de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en los procesos formativos universitarios contemporáneos. Recuperado de www.monografias.com.

Torres, Y. H., Martin, D.C., Castellanos, R.M. & Ramos, V. (2018) El empleo de los medio del proceso educativo para el desarrollo integral del niño en la primera infancia. Praxis Investigativa ReDIE, Vol.10. No 18, Enero-Junio 2018

Torres, Y (2019). La superación de las promotoras del programa “educa a tu hijo” para la atención educativa a los niños con signos de alarma del trastorno del espectro de autismo. Tesis Doctoral. Universidad de Pinar del Río.

UNESCO. (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 90.

Vigotsky, L. S. (1936.) Obras escogidas IV. Psicología Infantil. Editorial Paidós.

INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TAREAS MEDIADAS POR LAS TIC

Rómula Llanes Barbuzano, romula.llb@fenhi.uh.cu. <https://orcid.org/0000-0002-1952-8689>

Ma. Del Loreto Nicolau González, maria.nicolau@fenhi.uh.cu. <https://orcid.org/0000-0001-5651-3188>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana,

RESUMEN

Con la nueva realidad dejada por la COVID 19, uno de los temas de mayor preocupación en los sistemas educacionales es la integración curricular de las tareas mediadas por las TIC. Una vez que se posee la tecnología y los profesores aprenden a usarla, surge la problemática de cómo integrarla a las tareas del currículo. Debido a la poca claridad y orientación conceptual en la literatura, este trabajo se propuso socializar algunos resultados científicos parciales del proyecto nacional "Perfeccionamiento curricular con un enfoque sociocultural de la carrera Licenciatura en lengua española para no hispanohablantes", inscrito en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana en torno a la integración curricular de las tareas mediadas por las TIC. Con el fin de develar la continuidad de una línea de pensamiento sustentada en las contradicciones que se manifiestan en la praxis y la realidad de la enseñanza del español a no hispanohablantes, se propone una conceptualización, requerimientos y niveles para esa integración.

Palabras claves: Integración curricular, tareas, TIC

CURRICULAR INTEGRATION OF TASKS MEDIATED BY TIC

ABSTRACT

With the new reality left by COVID 19, one of the issues of greatest concern in educational systems is the curricular integration of tasks mediated by ICT. Once the technology is possessed and teachers learn to use it, the problem arises of how to integrate it into the tasks of the curriculum. Due to the lack of clarity and conceptual orientation in the literature, this work was proposed to socialize some partial scientific results of the national project "Curricular improvement with a sociocultural approach of the Bachelor's degree in Spanish language for non-Spanish speakers", enrolled in the Faculty of Spanish for Non-Spanish speakers of the University of Havana around the curricular integration of tasks mediated by ICT. In order to reveal the continuity of a line of thought based on the contradictions that are manifested in the practice and reality of teaching Spanish to non-Spanish speakers, a conceptualization, requirements and levels for this integration are proposed.

Key words: Curriculum integration, tasks, TIC

INTRODUCCIÓN

En el ámbito científico académico es ampliamente discutida la integración curricular de las tareas y la utilización educacional de las tecnologías de información y comunicación⁷. La problemática se sitúa como uno de los factores que ha permeado la sistematización de los contenidos debido a la no siempre clara diferencia del uso de las TIC en el abordaje de las tareas y su papel en la integración curricular (Sánchez, 2003). Esta diferenciación marca un hecho significativo, pues el uso de las TIC puede tener los más diversos fines, sin un vínculo preciso de apoyo al aprendizaje de un contenido curricular.

Es precisamente para superar esta contradicción que se plantea la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de los contenidos en una disciplina curricular específica, lo que involucra su planteamiento desde la perspectiva de la integración de las tareas mediadas por las TIC para la formación del estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Se trata de valorar las posibilidades didácticas de las TIC en la planificación y ejecución de tareas relacionadas con los objetivos formativos en cada situación y contexto científico académico que puede afrontar el estudiante en su vida profesional.

Desde todo lo planteado, la integración focaliza el aprender con el uso de las tareas mediadas por las TIC, sin perder de vista que el centro de atención no son las TIC, sino cómo estas se ponen en función de las primeras para garantizar el cumplimiento de los objetivos formativos de cada disciplina, lo que implica e incluye necesariamente el perfeccionamiento curricular.

La revisión bibliográfica realizada ha evidenciado que los más recientes lineamientos en los proyectos curriculares de lenguas extranjeras⁸ y segundas⁹ plantean la necesidad de crear condiciones que posibiliten el aprendizaje / adquisición de conocimientos, habilidades y valores para la convivencia, lo que no solo implica la perspectiva del

⁷ En lo adelante, TIC.

⁸ En lo adelante, LE.

⁹ En lo adelante, L2.

estudiante como aprendiente autónomo, sino y muy especialmente como agente social y hablante intercultural (Instituto Cervantes, 2017).

En este trabajo se defiende la idea de que la solución a la situación planteada está en la integración continua y científicamente fundamentada del trinomio tarea-TIC-currículo como dimensión que devela la metodología, el resultado del diagnóstico, la modelación, estructuración y organización de las acciones, para avanzar hacia el sentido formativo de los PEA de LE y L2. Para ello, las tareas mediadas por las TIC deben poner énfasis en el aprender con y del otro para contribuir a interiorizar contenidos oportunos, sin perder de vista que el centro es el aprender.

En esas condiciones, el dominio de LE y L2 supone un elemento de calidad de vida, lo que conduce a posicionarlas como herramientas esenciales para la reconstrucción de las representaciones, la interiorización de saberes, el manejo de los avances científicos y tecnológicos. Su contribución a la apreciación, comprensión, respeto y aceptación de la diversidad cultural sin perder el sentido de pertenencia y la identidad cultural del otro se vuelve inestimable.

De ahí que, en el presente trabajo, se proponga una conceptualización que oriente cualquier proyecto de Informática Educativa en el entorno científico académico, lo que requiere una aproximación al concepto de Integración Curricular de las tareas mediadas por las TIC.

DESARROLLO

Con el fin de lograr la claridad conceptual necesaria al tema, se impone una aproximación a sus conceptos esenciales.

Aproximación al concepto “integración curricular”

Para llegar al sentido que tiene la *integración curricular de las tareas mediadas por las TIC*, se considera oportuno tomar como punto de partida la definición del concepto *integrar*. De acuerdo con el The Merriam-Webster Dictionary (2001), integrar significa “unir, combinar, condensar a un todo funcional”. El Webster’s New World Dictionary (2016), por su parte, define integrar como “ser o llegar a ser completo”, “unir partes a un todo”. El Diccionario de la RAE lo define como “constituir de las partes un todo”,

“completar un todo con las partes que faltaban”, “componer, constituir, hacer un todo o conjunto con partes diversas, integrar esfuerzos dispersos en una acción conjunta”.

De estas definiciones, se puede defender la idea de que integrar es articular partes para conformar un todo. De ahí que se considere que integrar al currículo las tareas mediadas por las TICs es asumir esos elementos como partícipes activos de toda la trama curricular, vincularlos armónicamente con todos sus constituyentes.

Integración curricular

Desde la perspectiva trazada, resulta esencial determinar la construcción didáctica de la integración curricular. Resulta necesario situar el currículo como un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje. También es determinante focalizar su carácter de proceso y la expresión de su naturaleza dinámica, pues su objeto posee relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, la ciencia y los que aprenden, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia (Álvarez de Zayas., Rita M. 1995).

Otorgarle al currículo un carácter de proyecto expresa la naturaleza genética, evolutiva, dialéctica, causal de su integración constante. Su punto de partida se origina en necesidades de los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje; aspira a superar una realidad concreta; se aplica para probar que las vías son factibles y, en el caso específico de la presente investigación, contribuye al abordaje de las tareas mediadas por las TIC para favorecer las necesidades de la formación profesional, el crecimiento cognitivo y afectivo no solo de los estudiantes, sino también de los profesores y, con ello, el desarrollo de la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto.

Esta perspectiva flexible y abierta permite posicionar las tareas mediadas por las TIC en el Modelo de currículo integral y contextualizado (Álvarez de Zayas, 1995:39).

En el caso específico, se puede precisar que la integración se materializa en:

- Fundamentación teórico metodológica de partida desde la que se valore las potencialidades didácticas para propiciar la formación profesional en correspondencia con el cumplimiento de los objetivos formativos.

- Innovación educativa que implica la transformación del papel de profesores y estudiantes.
- Orientación al abordaje de las tareas curriculares mediadas por las TIC y no al contrario.
- Cambio de perspectiva para movilizar el uso de las TICs en función de la tarea de aprendizaje.
- Concreción del currículo como proyecto formativo que incorpore las tareas mediadas por las TIC
- Relación directa de las habilidades en el uso de las TIC con el contenido de las tareas.
- Determinación de los conocimientos, habilidades y valores en vínculo directo con un modelo curricular integral y contextualizado.

Fuente: Adaptado de: Adell, 1997; Álvarez de Zayas (1995); Bartolomé, 1996; Cebrián, 1997; Dockstader, 1999; Gros, 2000; Poves, 1997; Reparaz et al., 2000; Roca, 2001; Sánchez, 1998, 2000.

De ahí que la integración apunte también a contenidos plurales, multidireccionales e interdisciplinarios como puede apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1 Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
• Elementos léxico semánticos • morfosintácticos • funcionales • culturales	Receptivos • Reconocer / identificar elementos fonológicos, grafías, formas gramaticales, expresiones • Comprender textos • Captar el tema y las ideas principales. Productivos • Producir mensajes orales	• Actitud de cambio para adaptarse a la nueva realidad socio cultural y científico académica. • Reconocer el error como parte del proceso de aprendizaje. • Aceptar la lengua que se aprende como

	• Utilizar fórmulas de cortesía. • Dramatizar. • Reproducir sonidos. • Utilizar estrategias que faciliten la comunicación y de compensación. • Valorar textos, actitudes.	instrumento de la profesión futura.

Fuente: Elaboración propia

Estos contenidos parten de las experiencias culturales, grupales y personales para orientarse hacia el desarrollo de las potencialidades del estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, lo que implica la reflexión, la toma de decisiones, la solución de problemas en la interacción con la bibliografía y la otredad.

La contextualización se refiere a la utilización de la realidad socio cultural y lingüístico en la que está inmerso el estudiante, las contradicciones que se establecen entre los conocimientos y valores de esta y los instalados en el estudiante. Se trata de posicionar el currículo de manera que contribuya a superar esas contradicciones como fuente de desarrollo a partir de las siguientes perspectivas.

- Los procesos socio culturales que vive la sociedad cubana constituyen fuentes de experiencias y saberes acumulados que permiten posicionar el currículo en el camino de encuentro de las culturas en contacto dentro del aula, cuyo centro son las necesidades de jóvenes con una personalidad instalada como representantes de diferentes culturas que se reúnen en un aula con el propósito de formarse como profesionales de la lengua española para no hispanohablantes.
- Los representantes de diversas sociedades que se transforman, evolucionan y que exigen una actitud de cambio para poderse adaptar a las nuevas realidades.

Sobre las tareas

Desde las concepciones antes expresadas será fácil comprender el carácter tan complejo y diverso que muestran las tareas mediadas por las TIC en su correlación constante con las necesidades cognitivas y afectivas de los que aprenden y el cumplimiento de los objetivos de la formación profesional en el contexto de la Licenciatura en lengua española para no hispanohablantes, en tanto su proyección debe favorecer la integración con el aprendizaje de la lengua en todas las disciplinas y asignaturas curriculares.

Por su parte su concepción didáctica y los lineamientos curriculares tienen ante sí la responsabilidad de garantizar la toma de decisiones oportunas, de manera que el desarrollo del proyecto educativo intercultural se oriente hacia la creación, adaptación y adopción de materiales apropiados lo que incidirá en que el proceso sea oportuno y los aprendizajes significativos.

Luego, se hace necesario realizar ciertas precisiones conceptuales relacionadas con la tarea y su relación con las habilidades debido a que en el proceso formativo urge una dinámica que mantenga la interacción permanente de los estudiantes con el contenido y entre ellos mismos, para lo cual como expresan Silvestre y Zilberstein (2003) "...la tarea docente puede ser portadora de las exigencias que, si las cumple, le permiten lograr un aprendizaje que no sea sólo reproductivo, le garantiza un mayor éxito y estimula su interés".

Asumir la tarea como un espacio en el que se concretan las acciones y operaciones a realizar en la clase y fuera de ella, implica considerar que se aprende ejecutando las acciones que el docente concibe como concreción de su actividad en la clase, las cuales se presentan en forma de tarea. De modo que, si realizan de manera frecuente y periódica, bajo determinadas condiciones, tareas cada vez más complejas, con diferentes conocimientos y valores, pero cuya esencia es la misma, se logrará el dominio de la habilidad.

En la bibliografía consultada se encontraron diversas clasificaciones y taxonomías de las tareas. Para el presente trabajo, se ha considerado oportuno utilizar la que clasifica las tareas según la función que desempeñan en el proceso formativo como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2 Clasificación de las tareas según su función	
Tarea	Función
Aseguramiento del punto de partida	Despertar la curiosidad y crear las condiciones necesarias para la realización de la acción. Se presentan tareas constituidas por algunas operaciones de la acción. Están orientados a movilizar los conocimientos, habilidades y valores previos. Desde ellos, persiguen la preparación individual a partir de las necesidades comunicativas de partida que se determinan en un diagnóstico.
Orientación y asimilación de la acción	Permiten presentar la habilidad que se desea desarrollar, orientarlos hacia su sistema operacional e indicadores para evaluar su grado de desarrollo. Tienen el propósito de percibir la contradicción entre lo que hasta ese momento pueden comunicar y lo que deberían ser capaces de comprender/comunicar. Para ello el docente puede presentar diversas situaciones con ayuda de las TIC y el método de elaboración conjunta. El uso de la conversación heurística guía la atención hacia el sistema de contenidos de la disciplina. El sistema accional y las categorías operacionales contribuyen a que tomen conciencia de la importancia de los contenidos.
Dominio de los contenidos	Persiguen la realización de la acción que debe ser dominada como habilidad. Su complejidad estará en dependencia del tipo de situación. Se incluyen tareas que tomen en cuenta las dificultades a superar por los estudiantes. Se atiende diferenciadamente a los que no han logrado satisfacer las condiciones relacionadas con el dominio de la acción; en específico, en aquellas tareas cuya complejidad en ascenso así lo requieran. Como el tiempo del que se dispone en el aula tiene un límite, la auto-preparación que logre el estudiante es vital. De ahí que el docente deba realizar una selección de las tareas más significativas, lo cual le permitirá controlar el cumplimiento del objetivo. Otras servirán como complemento necesario para la preparación independiente. En síntesis, se presentan nuevas situaciones con la misma invariante, lo que se modifica son las condiciones.
Sistematización	Integran el sistema de conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes. Se trata de que puedan generalizar la

	ejecución a otras situaciones que entren en su perfil profesional. En su diseño se tienen en cuenta diversas situaciones áulicas respondan a la vida cotidiana, en el entorno científico académico y su futura labor profesional. En esa relación interactiva con el otro, los estudiantes deben inferir los modos de actuación que propician una mayor científicidad a su labor.

Fuente: Adaptado de Machado y Montes de Oca (s/f).

Integración curricular de las tareas mediadas por las TIC

Desde todo lo expuesto en el epígrafe anterior habrá que asumir que:

El enfoque humanista de la educación ha puesto el acento en la importancia de reconocer al estudiante como centro y principal protagonista de las decisiones que haya que adoptarse en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno y llevarlo a las reflexiones de sus repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje es, desde este punto de vista, el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y conseguir la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida.

García Santa Cecilia, 2008:87.

Surge, entonces, la necesidad de precisar que, cuando se habla de integración curricular de las tareas mediadas por las TIC, se hace referencia a la relevancia de vincularlas con el desarrollo curricular. Se focaliza el propósito de la actividad: el aprendizaje, la acción pedagógica, la interiorización de conocimientos, habilidades y valores en interacción con los materiales didácticos y la otredad. Las tecnologías son partes de esa otredad, cuya función es vehicular la actividad científico académica esencial: aprender la LE para lograr una comunicación intercultural oportuna con el otro. Es decir, las TIC se utilizan para fines curriculares, para movilizar un contenido curricular. Estimulan el proceso de formación profesional. Luego, profesor y estudiante se apropian de ellas y las utilizan en un marco situado del aprender.

La literatura especializada provee diversas definiciones de Integración curricular de las TIC. Sin embargo, hasta el momento de redactar el presente trabajo, las autoras no han encontrado referencias relacionadas con el término de “tareas mediadas por las TIC”. Para lograr una aproximación conceptual a este término, se han hecho adaptaciones a las existentes con respecto término de ICT. A partir de ellas, se puede precisar que ICT-TIC sucede cuando las tareas:

- se asumen bajo los principios generales que rigen los procesos educativos y todas sus acciones y procedimientos. (Escudero, 1992, 1995; Martínez; Reparaz et al., 2000; Sánchez, 1995; Vásquez, 1997).
- se conciben integral y contextualmente vinculadas al currículo que es el que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje (Dockstader, 1999; García Santa Cecilia 2008), por lo que no representan una alternativa ni una adición, sino una interdependencia consecuente y vinculada oportunamente con los planes instruccionales del profesor (Grabe y Grabe, 1996).
- se combinan con los procedimientos de enseñanza tradicional para lograr aprendizaje, actitud hacia las voces y valores del otro, voluntad para combinar tecnología y enseñanza-aprendizaje en una experiencia productiva que moviliza las necesidades y potencialidades del aprendiz hacia una comprensión (Merrill et al, 1996).
- se propician estrategias que fusionan tareas y TIC para estimular el aprender de un contenido específico o en un contexto multidisciplinario de manera que se logren formas de aprender no visualizadas anteriormente: lograr que los aprendices seleccionen las herramientas tecnológicas oportunas para gestionar información en forma actualizada: analizarla, sintetizarla y presentarla profesionalmente. La tecnología forma parte integral de las tareas docentes (Jacob, 1992).
- se utilizan de forma habitual y natural en las aulas para escribir, gestionar información, experimentar, simular, comunicarse con el otro en la lengua que se aprende aprender un idioma, diseñar. Va más allá del mero uso instrumental de las TIC. Las tareas y las TIC se sitúan en el propio nivel de innovación y perfeccionamiento del sistema educativo” (Gros, 2000).

En consonancia con todo lo expuesto, esta nueva forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje debe satisfacer una serie de requerimientos que incluye la necesidad de:

- Una fundamentación teórica y metodológica que sustente su pertinencia y potencialidades didácticas en el marco de los objetivos curriculares contemplados en el proyecto educativo de una determinada institución (Reparaz et al., 2000; Bartolomé, 1996; Adell, 1997; Cebrián, 1997; Poves, 1997; Roca, 2001; Sánchez, 2000, 2001).
- Una concepción del currículo como orientador de todas las actividades científico académicas centradas en una formación intercultural que incorpore el aprendizaje basado en tareas mediadas por las TIC como estrategia de comprensión de las voces y valores del otro y directamente vinculada con el contenido de las disciplinas y asignaturas curriculares.
- Un cambio en la proyección de las funciones docentes desde la perspectiva del estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Modelos de integración curricular de las tareas mediadas por las TIC

Con el presente trabajo, se ha hecho evidente la casi inexistencia de obras que presenten modelos que permitan visualizar más claramente diversas formas de integración curricular de las tareas mediadas por las tecnologías. Asimismo, los teóricos e implementadores de la Informática Educativa no suelen aplicar conceptos de diseño y desarrollo curricular a sus prácticas con TIC. Tal vez, los trabajos que más sintonía tienen con el ámbito de las TIC los de (Fernández, 2006; González Castro, 1979; Jacobs, 1990, 1991; Fogarty, 1991, 1993; Labañino, 2005; Ulloa, 2012).

Un análisis más detallado de los modelos propuestos permite determinar cinco modelos para la integración curricular de las tareas mediadas por las tecnologías en el ámbito curricular: anidado, araña, en cadena, inmerso e integrado. En la Figura 1, se representan los diferentes modelos.

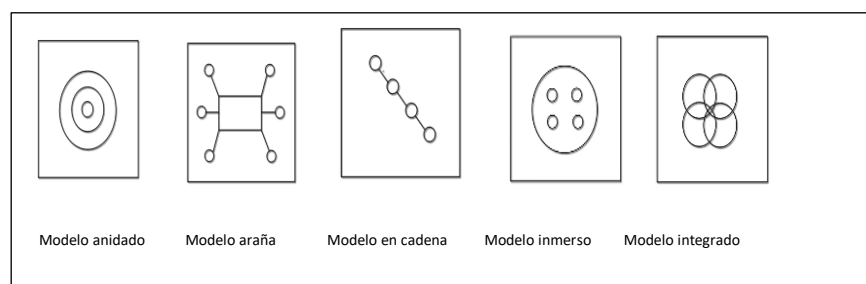


Figura 1 Representación gráfica de los modelos de integración curricular de las tareas mediadas por las TIC (Fuente: Adaptado de Ulloa, 2012)

El modelo anidado implica que, en una asignatura el profesor estimula el pensamiento social, el contenido específico las habilidades en la resolución de las tareas mediadas por las TIC. (Ver Fig. 1).

La aplicación del modelo araña supone el desarrollo de un tema relevante y su desarrollo junto con otros contenidos y disciplinas. La mediación de las TIC supone que la tarea propicia el desarrollo del tema para examinar conceptos e ideas. Su representación aparece en la Fig. 1.

El modelo en cadena va vinculando habilidades de socialización, de pensamiento crítico; promueve el uso de las tecnologías para activas las diferentes inteligencias a partir de los conocimientos previos en las diversas disciplinas curriculares. Su esquematización aparece en la figura 1.

En el modelo inmerso, las asignaturas deben formar parte de la experiencia del aprendiz, que filtra el contenido con ayuda de las tareas mediadas por las TIC. La representación de este modelo aparece en la Fig. 1.

En una adaptación del modelo que utiliza Vigotsky (1999) para referirse a la relación pensamiento lenguaje, se trata de representar el modelo integrado. En la Fig. 1, se puede observar cómo la integración de diferentes asignaturas curriculares produce nuevos espacios en los que se sitúan las superposiciones de conceptos e ideas. La aplicación de este modelo supone que el aprendiz se vea obligado a realizar un filtrado de su aprendizaje y a generar conexiones que lo lleven a interacciones con redes externas de áreas relacionadas.

CONCLUSIONES

El estudio y la preocupación por la integración curricular de las tareas mediadas por las tecnologías no es un tema nuevo. Ya en 1987 Riding y Buckle (1987) señalan que la integración del aprendizaje basado en computadores al currículo contemporáneo la primera de las cuatro áreas principales de preocupación educativa. Sin embargo, aún en la actualidad este tema sigue teniendo una gran pertinencia. Por otra parte, cuando se habla de tareas mediadas por las tecnologías, se hace evidente el interés y la presencia despertado en los más recientes espacios de discusión educativa.

En ese sentido, el presente trabajo se trazó el objetivo de intercambiar opiniones en tono a la clarificación conceptual de uno de los términos más controvertidos y analizados en este campo, el de integración curricular y su relación con las tareas mediadas por las TIC.

Así, se define como el proceso de hacer que las tareas medidas por las TIC se integren de manera armónica y contextualiza al currículo. Para ello se propone un uso diseñado y ejecutado con un propósito explícito en el aprender. Un aspecto fundamental es la diferenciación del concepto de uso curricular de las. De ello, se concluyó que la integración no solo se refiere al uso, sino que obligatoriamente implica una intencionalidad hacia el aprender de las voces y valores del otro.

Finalmente, la integración curricular de las tareas mediadas por las TIC supone asumir una conceptualización teórico metodológica, una orientación de estas en el marco del proyecto formativo general de la institución dada, un proceso de cambio e innovación educativa, un aprender de contenidos específicos a partir de los diversos modelos de integración con el fin de lograr una visibilidad del aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7.
- ALVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1995). La formación del profesorado contemporáneo. Curriculum y Sociedad, Curso no. 2. Congreso Pedagogía 95, Habana.
- BARTOLOMÉ, A. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 4.
- CEBRIÁN, d. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 6.
- DOCKSTADER, J. (1999). Teachers of the 21scentury know the what, why, and how of technology integration. T.H.E. Journal, 73-74., January.
- FERNÁNDEZ, B. Tecnología Educativa: ¿Sólo recursos técnicos? ISPEJV. La Habana, (2006).
- GARCÍA SANTA CECILIA, A. (2008) Cómo se diseña un curso de lengua extranjera, (segunda edición). Arcos Libros, Madrid.
- GONZÁLEZ CASTRO, V. (1979).Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Editora de libros para la educación. La Habana.
- GRABE, M., GRABE, C. (1996). Integrating technology for meaningful learning. Houghton Mifflin Company, Boston.
- GROSS, B. (2000). El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. GEDISA Barcelona.
- INSTITUTO CERVANTES (2017). El español: una lengua viva. Informe 2017. Consultado en www.cubadebate.cu el 27 de noviembre de 2017.
- JACOBS, H. H. (1991). Curriculum integration, critical thinking, and common sense. Cogitate, p.2.
- LABAÑINO, C. (2005). Hiperentorno educativo. Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. CD-ROM. La Habana.
- MACHADO, E., MONTES DE OCA, N. (s/f). Aprendizaje basado en la solución de tareas (ABST): contribución para la formación y desarrollo de habilidades investigativas en cursos postgraduados de metodología de la investigación pedagógica. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- MERRILL, P., HAMMONS, K. VINCENT, B., REYNOLDS, P., CRISTIANSEN, L., TOLMAN, M. (1996). Computers in Education. (Third Edition). Allyn & Bacon, Boston.
- POVES, J. (1997). Docencia y aprendizaje en la red: La red de estudiantes de la UAM. II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovía, celebrado en Febrero de 1997. Madrid. (Material impreso)
- REPARAZ, CH., SOBRINO, A. & MIR, J. (2000). Integración curricular de las nuevas tecnologías. Ariel S. A .Barcelona.

- ROCA, O. (2001). La autoformación y la formación a distancia: la tecnología de la educación en los procesos de aprendizaje. En Sancho, J. Para una tecnología educativa. HORSORI, Barcelona.
- SÁNCHEZ, J. (1998). Aprender Interactivamente con los Computadores. El Mercurio, Artes y Letras, 19 de Abril.
- _____. (2000). Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la construcción del aprender. Universidad de Chile, Santiago.
- _____. (2001). Aprendizaje Visible, Tecnología Invisible. Dolmen Ediciones, Santiago.
- _____. (2013). Integración Curricular de TICs: Concepto y Modelos. Revista Enfoques Educaciones, 5: 51-65.
- SILVESTRE, M., ZILBERSTEIN, J. (2003). El aprendizaje y la tarea docente. Capítulo 8. En: CD-ROM. Carrera de Matemática para los Ins titutos Superiores Pedagógicos. CESOFTE, La Habana.
- ULLOA, L. (2012). Hiperentorno educativo de ortografía: una salida para la superación de los profesores de la Secundaria Básica “Rubén Martínez Villena. Trabajo de Diploma. Universidad de Ciencias Pedagógica para la Enseñanza Técnica y Profesional “Héctor Alberto Pineda Zaldívar”, La Habana.

DICCIONARIOS

The Merriam-Webster Dictionary (2001)

New World Dictionary (2016),

RAE (2014). Diccionario de la lengua española.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA APRECIACIÓN DE LA MÚSICA DE CONCIERTO

Dr. C. Katia Morales Pérez. kmp111884@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0881-217X>

Dr. C. Maylen Padrón Martínez. mayle.padrón@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-7144-3322>.

Dr.C. Yovany Alvarez García. katiayovany@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8456-6877>

RESUMEN

La música de concierto como tipología musical a través del tiempo se ha consolidado a razón de sus valores estéticos, en oposición a la música de moda y otras composiciones de vida efímera; por lo que apreciarla constituye un reto para las nuevas generaciones. La presente ponencia tiene como objetivo determinar los referentes y algunas consideraciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música de concierto. Se asume la dialéctica- materialista como método general de la ciencia que define esencialmente la vía para el acceso al conocimiento científico. Para esta etapa de la investigación se emplearon métodos del nivel teórico tales como: histórico-lógico, análisis-síntesis, inducción deducción, entre otros. Ejercer el análisis estético de una obra musical de concierto de forma consciente implica que se aprenda a valorar la música desde la sensibilidad, de forma más plena. Este tipo de conocimiento sensible se produce a partir de la emoción estética en el que la percepción es traducida en sonidos e imágenes, lo que implica una actitud activa del sujeto ante la obra musical que lo emociona.

Palabras claves: referentes, música de concierto, apreciación, proceso de enseñanza-aprendizaje.

THEORETICAL CONSIDERATIONS ABOUT THE TEACHING-LEARNING PROCESS FOR THE APPRECIATION OF CONCERT MUSIC

ABSTRAT

Concert music as a musical typology through time has been consolidated due to its aesthetic values, as opposed to fashionable music and other compositions of ephemeral life; therefore appreciating it constitutes a challenge for the new generations. The objective of this presentation is to determine the referents and some theoretical considerations of the teaching-learning process for the appreciation of concert music. The dialectic-materialist is assumed as a general method of science that essentially defines the way to access scientific knowledge. For this stage of the research, theoretical level methods were used such as: historical-logical, analysis-synthesis, induction deduction, Consciously carrying out the aesthetic analysis of a concert musical work implies that one learns to value music from the sensitivity, more fully. This type of sensitive knowledge is produced from aesthetic emotion in which perception is translated into sounds and images, which implies an active attitude of the subject to the musical work that moves him.

Keywords: referents, concert music, appreciation, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

“A mi vuelta sabré si me has querido, por la música útil y fina que hayas aprendido para entonces: música que exprese y sienta, no hueca y aparatosa: música que se vea un pueblo, o todo un hombre, y hombre nuevo y superior”.

Martí (2011, p. 5)

El mundo actual se identifica en forma creciente por la relevancia que asume la educación en el desarrollo de las sociedades. Frente a esta realidad, los países que integran la región latinoamericana se encuentran ante un renovado desafío para la construcción de su futuro: el fortalecimiento de los sistemas de educación y cultura, lo que constituye un reto que las sociedades deben asumir en forma decidida.

Cuba no está exenta de ello, por lo que la educación es una de las prioridades del país, de ahí el interés en la formación de futuros profesionales de la educación con alta calidad en su preparación cultural según las necesidades que exige la sociedad. Los constantes cambios que esta experimenta en la nación cubana, en los ámbitos laboral, social, económico, estético, artístico y, sobre todo educativo, demandan que las carreras pedagógicas formen estudiantes preparados integralmente: capaces, creativos, innovadores y con las suficientes habilidades para enfrentar los retos y desafíos que el mundo actual impone; por eso la importancia de que en su formación se tengan en cuenta los fundamentos de las ciencias, la técnica, la ideología, la estética, la cultura y el arte. En relación con la formación artística, se insiste en que los estudiantes sean capaces de apreciar las diferentes manifestaciones del arte.

Dentro de la asignatura Educación Artística se encuentra, como uno de sus contenidos, la música y dentro de ella, la música de concierto que tiene un alto valor estético, de gran elaboración técnica y profesional que es compuesta básicamente para ser escuchada. Por otra parte, cuenta con un gran poder de comunicación, alto grado de especialización teórico-práctico, libertad de expresión de todos los componentes musicales, universalización del conocimiento científico del arte musical y el enfoque de definidas concepciones estéticas.

Por ello, el estudiante de las carreras pedagógicas a partir del alto sentido de responsabilidad social que debe afrontar y el compromiso que asume con respecto a su

modelo del profesional: de ser culto y desarrollar sus potencialidades individuales para su crecimiento personal, social y profesional, debe ser capaz de apreciar la música de concierto, dada la necesidad social de formar el profesional de educación que la sociedad cubana necesita: un sujeto sensible ante el hecho cultural, que exprese amor y respeto por el arte, culto, preparado profesional y espiritualmente y que busque soluciones diversas a los problemas socio-culturales de la Cuba contemporánea; lo que se convierte en un modo de actuación y de ver la vida.

Las propias especificidades del lenguaje de la música de concierto propician que el estudiante sienta y exteriorice diversas emociones y sentimientos. Esta tipología musical está presente en la vida cotidiana: en el hogar, en actos políticos, culturales, en la calle, en los medios audiovisuales, en las tecnologías de la información y de la comunicación, en propuestas interdisciplinarias y multimedias.

El propósito esencialmente investigativo de esta ponencia, desde esta visión comprometida con las tendencias actuales de este proceso y con el ánimo de provocar la reflexión y el debate sobre el tema, se presenta como objetivo: estudiar la evolución histórica y algunas consideraciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música de concierto.

DESARROLLO

Referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música y en particular de la música de concierto: evolución histórica

Para una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación de la música de concierto se comenzará haciendo referencia a la apreciación de la música por su concepción más general. Realizar su estudio histórico resulta complejo por la diversidad de enfoques respecto a la acción que en materia de este proceso se expresa desde las más remotas actividades del hombre. Enríquez y Bidot (1991) comparten la teoría que considera la génesis de la enseñanza-aprendizaje de la música unida al proceso que implica la cadena trabajo-memoria-idioma, junto con ceremonias y ritos, todo ello transmitido de forma oral.

El proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música ha sido estudiado sobre bases socioculturales desde la antigüedad, periodo en que ya era importante para

el hombre la apreciación de la música y su inserción en la educación y en la vida social desde la juventud.

En esta dirección Aristóteles (1976, p. 76) plantea: “¿Debe la música ser comprendida en la educación o debe ser excluida? (...) la música no deja de tenerse presente en toda reunión, en toda diversión, como un verdadero goce. Este motivo bastaría por sí solo para incluirla en la educación”. En tal sentido, se ponderan la función hedonista de la música y la adquisición de un estado emocional satisfactorio; lo que permite el desarrollo de la sensibilidad del sujeto. Por tanto, esta función de la música era considerada importante en la educación del individuo.

Posteriormente, Aristóteles (1976) se refiere a la importancia de la apreciación de la música en el hombre, en la que destaca el uso de la audición. Desde esta perspectiva expresa:

¿No se podrá gozar también con ella y *juzgarla* bien, oyéndola a los demás? Los espartanos han adoptado este método y sin poseer ellos mismos este conocimiento pueden, según se asegura, *juzgar* muy bien el mérito de la música y decidir si es buena o mala. (p. 76)

Por lo que se percibe, en la antigüedad griega era una necesidad de la enseñanza la apreciación de la música, al considerarla válida para el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y la vida social. Por tanto, es importante el desarrollo de la habilidad escuchar que permite el acercamiento al hecho musical.

En los inicios de la Edad Media (del siglo V al X) la Iglesia Católica como mayor señor feudal, con gran poder político y económico se encargaba de la enseñanza; pero respondiendo siempre a sus intereses. La música estaba a su servicio y se impartían las disciplinas de: canto, lectura y escritura. Lo anterior demuestra que la apreciación de la música no se encontraba dentro del sistema de enseñanza en el Medioevo, sin embargo, constituía un importante medio para influir en la ideología del hombre.

Siglos posteriores (del siglo XI al XIII) con el nacimiento de los juglares y los trovadores se procuraba la enseñanza y el aprendizaje de la música con fines apreciativos porque como plantea Valdés (1978, p. 12): “La música y la poesía forman parte de la educación cortesana (...) El cortejo amoroso adopta la forma de un juego elaboradísimo, donde

intervienen poesía y música de manera principal”. Por lo que la enseñanza de la música no solo será para el divertimento de la corte sino para poder apreciarla en toda su extensión, de manera que escucharla constituía una condición.

Posteriormente, en el siglo XV, con el desarrollo del movimiento cultural, en el Renacimiento, se demuestra el carácter humanista de la enseñanza de las artes. En este periodo surgen ideas pedagógicas, en las que la aproximación de la escuela con la vida constituía uno de los pilares fundamentales. En la vida social era característico ser ostentoso en la educación, prestancia personal y sensibilidad cultural. Enrique y Bidot (1991) plantean al respecto:

El Conde Baltazar Castiglione en su obra *El cortesano* plasma (...) Dominará la música hasta el punto de saber leer “a primera vista” la parte que le corresponda cantar en la partitura vocal, pero también habrá de tocar varios instrumentos. Por su parte, la dama (...) conocerá la literatura, la pintura y la música, sin excluir una notable habilidad danzaria. (p.172)

En este comentario se destaca que el hombre renacentista debía tener una enseñanza teórica y práctica con respecto a la música, sin embargo, la mujer debía poseer una formación general en relación con las diferentes artes dentro de la que se encuentra la música. De esta manera, la enseñanza de la música adquiere un carácter independiente, que permite la formación de un educando que responda a las necesidades de la sociedad y sobre todo porque ya se contaba con pequeñas orquestas que permitían desarrollar la tipología musical de concierto, que tiene como característica principal que su producción es para ser escuchada.

En el siglo XVII el pedagogo Comenio (1983) demostró la necesidad de elaborar un sistema de educación, revelando los principios en que se basa el proceso de enseñanza, a pesar que estas ideas no encierran el binomio enseñanza-aprendizaje, hay que destacar la importancia que le confiere a la enseñanza de la música, sobre todo al canto de salmos e himnos sagrados, además de un conocimiento de su lectura y escritura. También, de forma general se refirió marcadamente a la educación de las artes. Con respecto a esto expresa:

(...) emplearemos todo el tiempo de la juventud para la educación completa (No tenemos aquí un arte que aprender, sino todo el conjunto de artes liberales con todas las ciencias y algunas lenguas), esto es, desde la infancia hasta la edad viril, veinticuatro años, distribuidos en periodos determinados. (p. 109)

Con Comenio surge el principio del carácter de dirección del proceso de enseñanza y este le confiere a las artes un lugar destacado en la formación del sujeto, desde edades tempranas hasta la juventud.

Por su parte, Rousseau defendió la práctica sensorial de los fenómenos musicales con lo cual marcó modos de apreciación rítmica y melódica que desde su condición de profesor de música la consideraba indispensable en la educación tanto de niñas como de niños. A decir de Rousseau (1944), la enseñanza de esta manifestación podía pasar por varios momentos en las distintas etapas de instrucción de una persona. Al respecto plantea:

Al principio solo pensaba en lucir su mano sobre las teclas negras, después observó que el áspero y seco sonido del clavicordio hacía parecer más dulce su voz, y poco a poco empezó a *sentir* la armonía, por último, ya mayor ella, ha comenzado a *sentir* el encanto de la expresión y a amar la música por sí misma. Pero con más afición que talento no sabe leer las notas de un aria escrita. (p.276)

En esta afirmación Rousseau (1944) destaca que no es solo importante ser un buen intérprete del instrumento musical en cuestión; sino también es necesario saber comprender los valores estéticos y la función hedonista que posee la obra musical. Se evidencia, además, la importancia que tienen en su función de reflejo ideológico las peculiaridades psicológicas individuales del creador. En este caso, la actitud individual del artista es un elemento importante de conocimiento que enriquece y posibilita la apreciación de la obra como expresión.

Vigotski en sus análisis sobre la psicología del arte plantea que este tiene una función educativa. En su tratado, Vigotski (1987) descubre la afinidad existente entre la psicología y el arte en la que resalta la importancia de ejercer la crítica de la obra de arte:

(...) este valor educativo del arte y la práctica relacionada con él tienen en cuenta la crítica de la obra de arte, como la fuerza social fundamental que abre caminos al arte,

valorándolo y cuya función parece consistir especialmente en servir de mecanismo transmisor entre el arte y la sociedad. (...) Confiere una determinada orientación educativa a su acción. (p. 310)

En esta teoría, Vigotski le confiere gran significación a la crítica de arte en el proceso de decodificación de la obra (musical). Se considera que en todo ejercicio crítico subyace un ejercicio de apreciación en el que el oyente contextualiza la obra musical, analiza sus elementos expresivos y emite un criterio de valor sobre la obra en cuestión.

En los criterios de Hemsy de Gainza (1973) se aprecia el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música y determina como principio básico la vinculación de la teoría con la práctica que tiene como antecedente las pedagogías sensoriales de Comenio (1983), Rousseau (1944) y Pestalozzi (1801), entre otros. Por su parte, Sánchez (2013) en sus estudios manifiesta que la pedagogía del siglo XXI debe ser abierta, que se oriente a partir de una plataforma que incluya lo mejor de cada una de las corrientes pedagógicas musicales que se han desarrollado en el siglo XX y al respecto considera:

Hoy más que nunca es necesario informar y educar al oyente para que tenga mayores elementos de juicio en su apreciación de toda la buena música y se libere de los efectos negativos del comercio musical que se extiende a través de la mayoría de los medios de comunicación. (p. 4)

Los puntos de vista abordados desde la antigüedad hasta el siglo XXI permiten asegurar que en los primeros siglos la enseñanza y el aprendizaje de la apreciación de la música eran desarrollados con el objetivo de formar al sujeto desde edades tempranas con un conocimiento general de la música que le permitiera vivir armónicamente en sociedad. Simultáneamente a ello, se priorizó la enseñanza profesional de la música, tanto en niños como en jóvenes, para garantizar la preparación de los compositores e intérpretes en cada época. Sin embargo, a partir del siglo XVII ya se vislumbra la necesidad de la formación de un individuo con una educación en la apreciación musical. Por otra parte, en este proceso se favorecen tanto el docente como el oyente-estudiante y los demás agentes socializadores.

En el estudio histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Educación Artística para la apreciación de la música en Cuba, fue de innegable valor la sistematización realizada por Sánchez (2012) al referirse a la Educación Musical en Cuba desde la formación ciudadana, la escuela en la sociedad y la correspondiente formación pedagógica desde el siglo XVI hasta la actualidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación de la música de concierto, en estudiantes de carreras pedagógicas en la etapa Colonial y Neocolonial era inestable y poco organizada. En la etapa de 1959 hasta la actualidad y a partir de la década del 70 se manifiesta un cambio significativo en cuanto a la inclusión de la asignatura Apreciación Artística donde la música y su apreciación constituían contenidos básicos.

Como se evidencia, la música y su apreciación han estado presentes en la formación del futuro profesional de la educación. Al respecto Sánchez plantea (2011, p. 23): “Desde la fundación de esta institución hasta la actualidad la apreciación de las Artes ha ocupado un lugar importante, entre ellas, la de música para todas las carreras (...)”.

Se concluye que en el transcurso de la preparación de maestros en Cuba no se contempla la apreciación de la música hasta el período de la Revolución; en el que se incluye, como disciplina facultativa, la Educación Artística, en los diferentes planes de estudio de los institutos superiores pedagógicos, hoy universidades de ciencias pedagógicas. Hay que reconocer que, aunque es un gran paso, aún es insuficiente para lograr la formación de un hombre con una cultura integral en esta educación.

Consideraciones teóricas y metodológicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música de concierto

A lo largo de la historia, diferentes pedagogos en sus trabajos investigativos han precisado las bases teórico-metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus particularidades, que han sido de gran importancia para identificar el alcance de la enseñanza y del aprendizaje.

González (2001) define el proceso de enseñanza-aprendizaje como:

Proceso pedagógico escolar que posee las características esenciales de este, pero se distingue por ser mucho más sistemático, planificado, dirigido y específico por cuanto la

interrelación maestro-alumno, deviene en un accionar didáctico mucho más directo, cuyo único fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos. (p. 154)

Del planteamiento anterior se puede inferir el carácter procesal, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, al poseer cierto orden y secuencia de pasos planificados que posibilitan el desarrollo de la personalidad integral del estudiante. Es importante destacar el papel del docente como conductor de la enseñanza, mediante la cual instruye y educa. Además, debe tener en cuenta los intereses de los estudiantes y la apropiación de la cultura por parte de este.

La música es para muchos de naturaleza sublime. Desde la antigüedad ha sido una de las disciplinas más vinculadas al desarrollo de los pueblos. Así no resulta extraño que Martí (1985, p. 294) dijera: “La música es el hombre escapado de sí mismo: es el ansia de lo ilímite surgido de lo limitado y de lo estrecho: es la armonía necesaria, anuncio de la armonía constante y venidera”. Esta manifestación del arte ha despertado, a través de la historia de la civilización humana, el interés y la dedicación de muchos hombres y mujeres que han propuesto las más diversas teorías sobre este arte.

El musicólogo Machado (1987, p. 11) define la música como: “(...) la expresión de belleza mediante el sonido”. Para este investigador queda claro el gran valor artístico-estético que tiene la música y se opone a la idea de percibirla meramente como un fenómeno físico.

Por su parte, Eli y Gómez (2002, p.10) definen música como: “(...) un sistema de comunicación. Transmite información (...). Transmite un determinado tipo de sensaciones y emociones, muy vinculadas al proceso cognoscitivo”. En esta definición se entiende la música como vía de información de determinadas ideas y se destaca su función cognoscitiva y un componente subjetivo que no manifiesta la definición anterior. De ahí, la existencia de diversas interpretaciones de la música.

Al decir de Sánchez (2013, p. 30) la música es: “Una manifestación del arte, en la que se combinan y organizan artísticamente los sonidos para producir el establecimiento de un sistema de comunicación cognitiva y afectiva, con altos valores estéticos entre el creador, el intérprete, el educador y el público”.

Se comparte este criterio y se considera de igual manera que la organización y combinación de sonidos distinguen a esta manifestación del arte que es capaz de romper barreras idiomáticas, en la que intervienen no solo el que la crea; sino el que la interpreta y la hace suya; el que la enseña en función de formar hábitos, habilidades y valores y el oyente-estudiante que la consume al tener en cuenta su cosmovisión del mundo.

Es a partir del siglo XX que existe una clara intención de definir *apreciación de la música*. Según las hermanas Fernández (1955) la apreciación musical es consecuencia de la *educación* que incorpora al estudiante conocimientos a través de la enseñanza, teniendo en cuenta la experiencia vivida. Por otro lado, insisten en destacar que apreciar la música es adquirir una comprensión clara de las ideas musicales, lo que produce un deleite espiritual.

En el criterio de estas musicólogas se pueden advertir cuatro aspectos de significación que son compartidos por la autora de la presente investigación. En primer lugar, la apreciación de la música tiene que ser desarrollada desde el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que debe ser dirigido, guiado y planificado por el docente especializado en música.

En segundo lugar, consideran la experiencia vivida como un elemento importante en el proceso de apreciación de la obra musical por parte del oyente-estudiante. En tal sentido, en la apreciación musical el rol de la vivencia o experiencia emocional a decir de Vigotski (1989) constituye el prisma a través del cual se produce la influencia del medio sobre el desarrollo psicológico del sujeto.

En tercer lugar, se hace alusión a que en la apreciación de la obra musical es importante tener en cuenta los medios expresivos de la música en los que están presentes la melodía, armonía, textura, formas musicales, agógica, dinámica y frase musical, entre otros. Por último, se alude al placer estético que provoca la obra musical en el oyente-estudiante.

En las vivencias evocadas por el sujeto en relación con la música, se integran lo afectivo y lo cognitivo. Estas se manifiestan cuando el que escucha la obra musical es consciente de la relación que guarda con sus necesidades y motivos, lo que le permite reflexionar acerca de estos aspectos, de modo que las vivencias juegan un papel importante en la

regulación y autorregulación del comportamiento de la personalidad. Cuando el sujeto muestra interés por apreciar la música, manifiesta en su comportamiento la búsqueda y profundización en los contenidos vinculados con el tema, aunque esto implique para él grandes esfuerzos de voluntad.

La musicóloga Antolitia (1988, p. 3) considera que, para lograr una correcta apreciación de la música, "(...) resulta imprescindible conocer algo de su historia e ir descubriendo los valores propios de las obras musicales (...), aprender a escuchar desarrollando la capacidad de análisis, las obras de los mejores compositores".

Esta valoración tiene puntos de contacto con la realizada por Roldán. En tal sentido ambos consideran que para apreciar una obra musical se hace necesario tener en cuenta un plano contextual en el que se alude al autor y al contexto histórico que motivó su creación musical y un plano en la que se analizan los valores musicales de la pieza, a partir del conocimiento de sus medios expresivos. Es necesario tener en cuenta que la autora anteriormente citada considera que para la apreciación musical hay que "aprender a escuchar".

Es importante marcar una diferencia elemental entre oír y escuchar. El primero se refiere a la recepción física de las ondas sonoras a través del oído, por lo que oír es pasivo; en cambio, escuchar incluye además de oír responder al estímulo físico, interpretar, comprender y dar sentido a la audición; es añadir significado al sonido.

Escuchar es considerada una habilidad que está presente durante todo el proceso de apreciación musical que posee un carácter activo. Los investigadores Shuler y Connealy (1998, p. 12) consideran: "Los profesores de música tratan de desarrollar la habilidad de los estudiantes para escuchar y describir la música, analizarla, evaluarla y comprender su contexto histórico y cultural".

Por otra parte, Estévez (2007) considera que en la apreciación de la música:

(...) tienen lugar las reflexiones, argumentaciones o valoraciones producto de razonamientos que conllevan gradualmente a la formación de ideas y criterios. Estos se convierten en expresión externa durante la actividad musical por medio de vías expresivas diversas. Toda apreciación es práctica espiritual de una actividad consciente, así como toda expresión comunicativa lleva implícita una apreciación. (p. 57)

La autora de la presente investigación comparte este criterio al considerar que en la apreciación musical se deben tener en cuenta sus elementos expresivos y juzgar la obra musical a partir de razonamientos y reflexiones. Por otro lado, como plantea Vigotski, se debe tener en cuenta el contexto histórico-social, las emociones y los sentimientos evocados a partir de la obra, así como el rol de la vivencia por parte del que aprecia. Además, se considera que para el logro de este propósito deben existir una precisa dirección que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación de la obra musical.

A modo de resumen, la apreciación de la música es un proceso que por su complejidad debe ser enseñado desde la institución educativa, en el que se debe tener en cuenta el contexto histórico-social que motivó la producción de la obra musical, el rol que desempeñan los elementos expresivos, la experiencia vivida por el oyente, y su valoración crítica y afectiva, lo que se manifiesta en el modo de actuación del sujeto. Es necesario acotar que no existe un orden rígido para la apreciación de la música de concierto, el estudiante debe abordar estos aspectos indistintamente.

El musicólogo Villar (1987) con respecto a la llamada música “culta” plantea:

Lo culto no es atributo exclusivo y privativo de este o aquel tipo de música; todo lo contrario, también lo es de aquellas expresiones genéricas de la música popular no profesional cuando estas están bien elaboradas y representan los intereses de grupos o clases sociales que las condicionan y crean. (p. 8)

Este primer acercamiento al término permite visualizar que esta forma de nombrar la música de concierto no es la más acertada porque existen otros géneros musicales tales como: el danzón y el jazz, entre otros, que también tienen un alto grado de elaboración y por tanto son considerados cultos.

En la música de concierto, como sistema de comunicación, se hace necesario que prime su proyección social en relación con las características intrínsecas, refiriéndose a su funcionalidad, mediante la combinación y organización artística de los sonidos, que se perciben a través del, apoyado en sus elementos técnico-musicales, como son: melodía, ritmo, metrorritmo, armonía, dinámica, agógica, [textura](#), formas musicales y medio sonoro, que conforman un todo para expresar un contenido. Por tanto, se define la

función que esta cumple para momentos distintos de la vida del hombre, a lo que Villar (1987) considera que:

(...) su función social predominante y fundamental es la de ser escuchada. Este tipo de música puede ser vocal, instrumental o vocal instrumental y electroacústica, y se caracteriza esencialmente por el más alto grado de especialización teórico y práctico, de elaboración y desarrollo técnico-artístico y libertad de expresión de todos los formatos o componentes musicales y textuales (cuando estos últimos aparecen) y de universalización del conocimiento científico del arte musical; así como el enfoque de definidas concepciones estéticas. (p. 11)

Una vez constatado el uso de diferentes terminologías para denominar esta tipología musical se asume el término de *música de concierto*, en ella se pueden incluir algunos de los géneros de la música popular cubana como se ha visto en las obras de Amadeo Roldán, Alejandro G. Caturla y Chucho Valdés, entre otros; además, se puede encontrar a través del medio sonoro vocal, instrumental y vocal-instrumental.

La autora de la investigación considera que la música de concierto es el producto musical compuesto fundamentalmente para ser escuchado, con un alto nivel de elaboración técnico-musical. Sin embargo, no se comparte la idea en relación con lo que Villar manifiesta sobre el texto, porque cualquier otra tipología musical puede poseer textos de naturaleza poética.

Por su parte las musicólogas Elí y Gómez (2002) definen la música de concierto como:

(...) toda aquella que ha sido compuesta (o que se interpreta) para que un conjunto de individuos la escuche: puede estar a cargo de un instrumento solista (recital de guitarra, piano, etc.), de dos o más instrumentos (música de cámara, descargas de jazz) o una gran orquesta (sinfónica, rock sinfónico), puede incluir el canto como parte de su esencia (y entonces utiliza medios sonoros vocal-instrumentales) o puede ser música para la escena (espectáculo musical, zarzuela, ópera). (p. 119).

En esta definición se tienen en cuenta la escucha como elemento que distingue su función social, sin embargo, se considera que esta debe ser activa, de manera que permita la comprensión del mensaje artístico-musical. Por otra parte, no se alude a los valores técnico-musicales de la obra en sí.

El musicólogo Gutiérrez (2009, p. 17) define esta tipología musical como; “(...) una obra escrita para un [instrumento](#) solista o una [orquesta](#)”. En tal sentido, se aprecia que el musicólogo español se refiere al género musical nacido en el período estilístico Barroco (siglo XVII). Este planteamiento hace alusión a la escritura (partitura) y desentiende el hecho de que pueden intervenir composiciones vocales y vocales instrumentales, además que es compuesta e interpretada para un oyente.

Una vez realizado un estudio teórico relacionado con la música de concierto se considera que esta tipología musical es compuesta básicamente para ser escuchada, con un alto nivel de concepción y elaboración técnico-musical.

CONCLUSIONES

Por todo lo antes expuesto se puede llegar a la conclusión de que una de las principales vías de la Educación Estética es la Educación Artística y dentro de ella la apreciación musical. Para la apreciación de la música de concierto son imprescindibles la percepción auditiva y el análisis. En la música de concierto, como sistema de comunicación, se hace necesario que prime su proyección social en relación con las características intrínsecas, refiriéndose a su funcionalidad, mediante la combinación y organización artística de los sonidos, que se perciben a través del, apoyado en sus elementos técnico-musicales, como son: melodía, ritmo, metrórhythm, armonía, dinámica, agógica, [textura](#), formas musicales y medio sonoro, que conforman un todo para expresar un contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antolitia, G. (1988). Historia de la música. La Habana: Pueblo y Educación.
- Comenio, J. A. (1983). Didáctica Magna. La Habana: Pueblo y Educación.
- Eli, V. & Gómez, Z. (2002). Haciendo música cubana. La Habana: Pueblo y Educación.
- Enríquez, M. A y Bidot J. M. (1991). Historia de la música tomo I. La Habana: Pueblo y Educación.
- Estévez, M. A. (2007). Educación perceptiva interdisciplinaria basada en la percepción múltiple para la apreciación y expresión musical en primer ciclo de educación primaria: Una estrategia didáctica. Tesis de doctorado no publicada, Cienfuegos, Cuba.
- Fernández, L. M y M. J. (1955). Apreciación musical. Jovellanos: Fernández Vallina.
- González Serra, D. (2001). Psicología para educadores. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gutierrez, J. G. (2009). Antropología de la música. Madrid: Madrid Ediciones.
- Hemsy de Gainza, V. (1995). Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical, ponencia en Reunión regional de Expertos de Formación Musical de América Latina: Caracas.
- Machado, P. (1987). Fundamentos de apreciación musical. Madrid: Playor.
- Martí, J. (2011). Cartas a María Mantilla. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rousseau, J. J. (1944). Emilio. Buenos Aires: Albatros.
- Sánchez, P. (2012). Educación musical en Cuba. Teoría y práctica educativa. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, P. (2013). Educación Artística, selección de lecturas. La Habana: Pueblo y Educación.
- Shuler, S. & Connealy, S. (1998). The evolution of state arts assessment: From Sisyphus to stone soup. Arts Education Policy Review, Retrieved March 12, 2008, from Academic Search Complete database.
- Valdés, C. (1978). Música. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1987a). Psicología del Arte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Villar Paredes, J. M. (1987). Aparato categorial de definiciones musicológicas fundamentales. Tesis de maestría no publicada. Centro de Investigación y Desarrollo de la Música Cubana, La Habana, Cuba.

MOTIVACIÓN EN LA CLASE INGLÉS A TRAVÉS DE LAS TICS. ESTUDIO DE CASO EN CUBA

Victor Manuel Alonso Surí, BA; vasuri@uclv.cu, <https://orcid.org/0000-0002-3017-4656>

Deyse Matilde Fernández González, deysemf@uclv.cu, <https://orcid.org/0000-0001-9661-0038>

Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Cuba

RESUMEN:

La motivación hacia el aprendizaje del inglés es objetivo esencial para lograr un buen proceso en su enseñanza como lengua extranjera. Esta impactará en la forma que los niños aprenden en un contexto no nativo. Este estudio refiere la falta de motivación que alumnos de tercer grado de escuelas primarias de Santa Clara tienen para aprender el idioma inglés. Un estudio de caso donde se utilizaron métodos empíricos como observación, entrevista, análisis del producto de la actividad, triangulación y métodos teóricos análisis -síntesis e inductivo deductivo, los autores corroboraron la falta de motivación de estos estudiantes para aprender el inglés. Dado que los inicios del siglo XXI han traído nuevas formas para enseñar el inglés haciendo uso de nuevos enfoque, métodos y recursos, los autores consideraron, entre otros, el uso de las tecnologías de la información y comunicación dada sus potencialidades para lograr la motivación en alumnos de la escuela primaria. El objetivo de este artículo es aumentar la motivación de estos estudiantes a través del uso de una página web. Su uso motivó a los estudiantes del grado hacia el aprendizaje del idioma inglés, se logró cambios significativos en las esferas cognoscitiva, volitiva que incentivaron sus deseos de aprender.

Palabras clave: motivación, página web, lengua extranjera, escuela primaria

ENHANCING MOTIVATION THROUGH ICTS IN THE EFL CLASSROOM: A CASE STUDY IN CUBA

ABSTRACT

Motivation in language learning is one of the key elements to achieve a good teaching process of English as a foreign language. This will specially affect the way children learn in non-native contexts. This study is about the lack of motivation that third grade students from Santa Clara, Villa Clara elementary schools have to learn English as a foreign language. A case study where different methods were used Through the administration of empirical methods such as observation, interview and analysis of students' outcomes (notebooks) and the theoretical methods analysis- synthesis and inductive- deductive, the authors corroborated the lack of these students' motivation to learn English. Because the beginning of the Twenty First Century has brought about new ways of teaching English using new approaches, methods, and resources, the authors considered, among others, the use of the information and communication technology, due to its potentialities to enhance motivation in elementary school students. Then, the objective of the current article is to enhance third graders' motivation through the use of a website. Its use motivated the students to learn the English language, and significant changes were achieved in the cognitive and volitional spheres that encourage their desire to learn.

Key words: motivation, website, foreign language, elementary school

INTRODUCTION

Today's world is characterized by the expansion of scientific knowledge, the development of communication, and the use of computing and other electronic resources to be used in the field of education. English has become the language used by the international community to spread scientific and technical knowledge.

This may stem from the fact that it is the most used language in newspapers, airports, international conferences, science, technology, diplomacy, sports and in many other international affairs. As well, authors like Graddol, 2007 and Abreus and Carballosa, 2019 consider that English has become a required skill for people in the twenty first century.

Teaching English worldwide is characterised by the use of the communicative approach introduced by Hymes in the seventies of the last century. However, the resources available at that time are far from the current resources assisting learning nowadays.

In that direction, the information and communication technologies (ICTs) have played an important role worldwide in the spreading of foreign languages over the last decade. Thus, every educational level from kindergarten to university has introduced the use of digital resources in language teaching, so that learners have access to a variety of contexts through different means.

In the context of the Cuban educational system, English is taught from the elementary school to university, with an emphasis on the development of communication. Recently, some transformations have taken place so that the teaching of EFL follows the standards described by the Common European Framework of Reference (CEFR), (2018).

Needless to say that the use of ICTs resources has played an important role in the increasing of students' motivation towards the learning of English as a foreign language. However, students from some levels of education have advanced more than others. This renewal, in terms of language teaching, has been prioritised in higher education institutions. Though, the other educational levels have also been a focus for language teaching modifications, it has not been enough in elementary school.

English syllabuses of the different grades of the level (from third to sixth) have been analysed to find out new actions to increase the level of motivation students may have to learn English, bearing in mind the maxim that if motivation increases, learning increases too. The main objective in the teaching of this language is to develop an elementary communicative competence; that is, to understand written and oral information, speak and write about topics linked to their social and school life.

Students from the elementary level are facing many difficulties in learning this language, because they are not intrinsically motivated to learn it since they do not consider learning a foreign language necessary for their lives. Therefore, learning it does not give them any satisfaction. It is the teacher's task to motivate the students, to create a language atmosphere to have them involved in the process. This problem associated to motivation is found in elementary school; even though, children are very curious and eager to learn.

Students' attitude may influence their motivation to learn a foreign language negatively. Attitude towards language learning can be both negative and positive. Delić (2020) considers the attitude negative aspects as the "major affective factors for failure in learning a foreign language" (68).

This lack of motivation is evident in third graders at "Marcelo Salado Lastra" Elementary School, Santa Clara, Villa Clara. By means of several participant observations during three weeks of the academic year, the authors could find out that third grade students showed little motivation towards the learning of English language since he could notice that third graders showed little enthusiasm towards English lessons, expressed in their inhibition and their lack of attention and involvement. Those difficulties urged the authors of this study to reflect upon their causes.

The causes may be varied, lack of knowledge about the importance of English language, lack of interest in studying a foreign language, etc., but what has been evident is that the teaching and learning process of English is being affected despite the fact that different efforts have been undertaken by teachers.

So, the current article covers aspects related to this issue, specially the use of ICTs in language teaching, and the introduction of a website for enhancing motivation in elementary school students. Its core covers the answers to questions like:

- What changes should be introduced to enhance motivation in language learning in elementary school?
- What digital resources may assist language teaching at this level in Cuba?
- What benefits does the use of a website for language teaching offers the students?
- What changes in motivation did the students achieve after the implementation of the website created?

On the way to find out information about previous researches that could be used to describe the antecedents of the topic of this study, the authors found that many researches about motivation and its role in language learning have been carried out in different educational levels worldwide.

Motivation has always been a topic of a great interest and importance for most teachers, who should find different ways to keep students motivated in language learning. Guinz, 1986 and Bandura, 1989 have proposed theories, and developed papers that have settled the bases for the improvement of motivation in the classroom in different contexts.

“Motivation has been a core theme in psychology over the past twenty years. Indeed, it is safe to say that today it is one of the essential components of the most modern theories of learning, personality and social behaviour” (Seven, 2020, p.65).

The problem of motivation is well identified by teachers wide reaching, too. Thus, research in education has focused on trying to provide solutions that may help motivate students towards learning, mostly when “foreign language learning takes place in settings where the language plays no significant role in the community and is primarily learned only in the classroom” (Thohir, 2017, p.22).

Many authors have defined motivation over the years. Brown (2000, as cited in Harmer, 2005) defines motivation as some kind of internal drives, which pushes someone to do things in order to achieve something (p.51). This author considers that a cognitive view of motivation includes factors such as the need for exploration, activity, stimulation, new knowledge, and ego enhancement.

Parsons, Hinson and Brown (2001, as cited in Nguyen, 2019) defined motivation as an important component or factor in the learning process. Meanwhile Brown (1987, as cited in Seven, 2020) states that “motivation is commonly thought of as an inner drive. Impulse, emotion or desire to that moves one to a particular action” (p.63).

The learning process requires motivation, and learners should self-motivate to react appropriately without getting into emotional troubles, such as vulnerability, indifference, despair, or distress Alvarez-Ramírez and Cáceres (2010, as cited in Yang and Wang, 2021, p.3).

Though the role of motivation has been studied in different spheres of society, it is an essential issue in the field of education. Nguyen (2019) considers that “learning and motivation have the same importance in order to achieve something” (p.51- 52).

The author also considers that “Learning helps students gain new knowledge and skills, and motivation pushes them or encourages them to go through the learning process” (p.52). The authors of this study acknowledge this opinion because this is an experience they have had with their students in a foreign language class. Motivation plays a significant role in learning English language, as it is a device, that learners can use to learn it easier (Seven, 2020).

Tambunan & Siregar (2016, as cited in Purmama, Rahayu, Yugafiati, 2019) agree on “motivation and educational achievements as reflected in grade point average are positively correlated at all levels of schooling, elementary through college” (p.1). They emphasize the role of teachers in motivating the students to learn better.

In their article, they approve the existence of two important types of motivation in learning a foreign language. Integrative motivation as the one which takes place when the learners learn the language for personal growth, and the instrumental motivation as the one that happens due to the need to learn the language for practical reasons.

Hafadhotul and Murtini (2019) have a similar opinion regarding motivation and the learning of English language. In their opinion:

Motivation cannot be separated in learning English, because students’ success or failure depends on the students’ motivation level. When students are motivated in learning

English, although they feel it is hard or difficult to learn, they will try to understand it well. On the other side, when the students are not motivated, although they feel it is difficult they will do nothing in learning the subject and it will influence their success. (p.208)

The above definitions have a main common idea, the one related to the purpose a person has to do something, to satisfy or achieve different goals. That is, motivation is a process, which refers to getting someone moving onward enthusiastically. The authors of this paper considers, according to their experience as language teachers, that if a student is not aware of the importance of mastering a foreign language, he will neither have a positive attitude to learn it nor value its learning.

It is very common to have unmotivated students in class and teachers should try to use different strategies, techniques, and resources to motivate them. If motivated, students are willing to work hard, stimulate the rest of the students positively, participate spontaneously during the lesson, take the risk, and contribute to a relaxed and helpful language atmosphere.

According to Dörnyei (2001, as cited in Alshenqeeti, 2018) teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness”(p.2). Alshenqeeti understands that Dörnyei’ means that “teachers are viewed as the key holders and one of their roles is unlocking motivation in students” (p.2). Alshenqeeti does not consider it easy and perhaps possible, as in his opinion, motivation depends largely on individual learner’s context.

In addition, teachers play a significant role in EFL classrooms in providing materials to learners, observing their progress, organizing interaction among learners, providing feedback, and evaluating their success (Huang, 2021) However, the role of teachers in learning a foreign language is more than that as they are responsible for the creation of an appropriate language atmosphere.

When researchers talk about motivation, they usually refer to intrinsic and extrinsic motivation. Hayikaleng, Nair & Krishnasamy (2016, as cited in Purmama, Rahayu and Yugafiati, 2019) state the intrinsic motivation in language learning is the one able to involve the students in an enjoyable and interesting activity. This type of motivation leads the students to study English because of their internal urge.

These authors also offered their opinion about extrinsic motivation. In their opinion, it is as a performance that an individual accomplishes in order to gain reward or to avoid punishment. Here the English learners are encouraged by their external eagerness, such as looking for a job, doing examination; English is a subject in their curriculum and so on.

Venex(2017) adds that motivating students is one of the most difficult tasks for teachers. In her opinion, teachers should motivate them from inside rather than from outside. This author gives intrinsic motivation a greater importance; however, she recognizes that when students are not intrinsically motivated to learn about any subject, they need some rewards to participate in the activity, but this reward should spark some intrinsic motivation.

The authors of this article understand that what Vernex is suggesting is to put into practice some of the principles of Communicative Language Teaching: student centered-class, peer correction and group work. The author is claiming for the use of leisure activities, which may raise students' enthusiasm to learn English, and make emphasis on an appropriate classroom management to contribute to this ideal language context.

The authors has also experienced the use of the new information and communication technologies (ICT) in a foreign language lesson to motivate students' learning. Its use is essential to motivate students to learn English as a foreign language; even though, it means a change in teachers' methodology.

The use of ICT in the teaching process has been widely studied by theorists around the world. Studies in the UK referred to by Mullamaa (2010) evidence that there has been research about the use of digital resources to motivate language learners. What makes it difficult sometimes to introduce technology in the EFL classroom is the belief that teachers' roles change.

The integration of digital technology into foreign language teaching and learning has changed teachers' pedagogical practices and renewed learning strategies among learners. "The use of technology has two main purposes: to facilitate the transfer of what is learned outside the school, in other social contexts, and motivate learners by engaging them in the proposed learning tasks and activities" (Panagiotidis, Krystalli, Arvanitis, 2018, p.44).

Technology is accessible to all the students these days. They, as digital natives are able to use technology to get information mainly from internet. During the academic years, 2019-2020 and 2020-2021 Cuban students experienced how important technology is when face-to-face lessons are not possible. They, due to the epidemiologic situation of the country during these years, were forced to study using virtual learning environments to give continuity to the teaching and learning process. This via urged them to take the risk of studying individually.

“The implementation of ICT in teaching and learning brings pervasive changes in professional practices of teachers where teachers are being changed from instructors to facilitators and dictators to prompters” (Paudel, 2021, p.41). It is true because teachers need to develop their abilities in using the new technology and abilities to integrate ICT in teaching and learning English language. However, teachers are doing their best to be competent in the use of TICs in the teaching and learning process.

Regarding the idea of integrating the ICTs to the teaching and learning process by teachers, Gómez, Ramírez, Martínez-González and Chuc (2019) mention some barriers for the integration and use of TICs found in A Review of the Research Literature of Barriers to the Uptake of ICT by Teachers,” carried out by British Agency of communication and educative technology (2204). The most common barriers identified at school level are: lack of time, lack of access to digital resources, lack of technological training. At teacher level, the following obstacles are mentioned: lack of time, lack of confidence, opposition to change and negative attitudes, no awareness of benefits and lack of personal access.

Today young people and adolescents have a natural affinity for technology because they can be observed in doing up to five tasks at once, such as sending text messages, uploading and downloading videos, watching movies, among other activities. The above idea leads to a change in the pedagogical model where the apprentice is recognized as the center of the class.

In this way, it can be indicated first, that ITCs have become a tool of daily use for the individual who has in some way become dependent on them for the usefulness that they provide as they facilitate the connection with other learning environments.

Second, ICTs provide a variety of devices that increase storage capacity. Third, emerging technologies have provided different means through which the person receives and analyzes all the information they obtain.

Finally, these emerging technologies offer progress to the community despite the barriers that can be identified either from hardware or software, but no matter what these barriers are, because ICT demands a transformation of the classroom to have a transcendence in students' lives and, in this way, change the traditional concept of education.

Santosh S. Chouthaiwale, Mohammed Adulkareem A. Alkamel (2018) have given much importance to the use of ICTs as it covers all aspects of human life. In relation to education, they affirm that if they are used appropriately, they benefit education quality. They highlights some of the benefits of the use of ICTs in education:

“ICT assists students in accessing digital information,

“ICT supports students-centered and self-directed learning,

“ICT promotes collaborative learning in a distance-learning environment,

“ICT offers opportunities to develop critical thinking skills,

“ICT produces a creative learning environment,

“ICT improves the quality of teaching and learning,

“ICT supports teaching by facilitating access to course content” (Need for ICT in Education)

The above benefits force language teachers to re-evaluate their role in the teaching and learning process. Pedagogical studies have proven that the role of the teacher should change from being a mere knowledge provider to a facilitator or moderator. This teaching perspective is more challenging than the traditional design and control of the study process concepts (Mullama, 2010). Romero Tena, Puig Gutiérrez and Llorente Cejudo (219) appreciate the role played by technological advances in society and in children education mainly as they become part of peoples' wide digital repertoire.

Making lessons communicative is the main goal of all language teaching, learners need to be able to communicate successfully in school contexts and outside the school. To offer students a communicative atmosphere, teachers should use pair work and group work activities to encourage communication.

In order to accomplish that goal, many songs for children, videos, and films can be used to motivate students to language learning. As well, other digital resources may serve as bases for motivation. Thus, the objective of the current study is to propose a website to motivate students to learn English, as a foreign language in the elementary level.

METHODOLOGY

It is a case study where a typical third grade sample was chosen, 29 students at Marcelo Salado Elementary School Santa Clara, Villa Clara. The period to carry out the research was short as it covered 13 weeks. It is an in-depth examination of a single case (a third grade class) which provides a systematic way of approaching the problem they had in motivation towards learning English as a foreign language, collecting and analyzing the data, and reporting the results.

Methods from the theoretical and empirical levels were used in this study. From the theoretical level: historical- logical to study the different researches carried out about motivation towards the learning of English language, the analysis - synthesis to review, study and summarize important information about motivation, and the ICTs, induction - deduction to collect all the necessary data to corroborate the problematic situation described in the introduction, as well as to identify regularities.

From the empirical level: several participant observations were administered to verify students' knowledge about the importance of the English language, the benefits of having abilities in English, their abilities in the language demonstrated in the quality of their answers and homework, their attitudes observed in the character of their participation, and their discipline during the English lessons. The analysis of student's outcomes permitted to find out carefulness in handwriting and spelling. The interview led the authors deepen on the causes of their difficulties. From the mathematical level: percent analysis to back up assertions made on different subcategories.

Having in mind that a study case may get the data through both qualitative and quantitative sources as it is well explained by Chetty, (1996), a mixed methodology was applied, combining qualitative and quantitative approaches. The qualitative data was collected according to the research problem, applying category-based analysis, supported by numerical data. A variety of data sources let the authors triangulate the data obtained to identify regularities, and guarantee data reliability.

In order to diagnose the students' motivation to learn English as a foreign language, the following categories and sub categories were taken into account.

Category I. Knowledge

1. Students' knowledge about the importance of the English language
2. Students' knowledge about the benefits of having abilities in English language

Category II. Abilities

1. Quality of students' answers
2. Quality of students' homework

Category III. Attitude

1. Character of their participation in the lessons
2. Students' discipline during the lessons
3. Students' notebooks (carefulness and organization)

RESULTS AND DISCUSSION

The analysis of the data gathered was done according to each of the categories defined:

Category I. Knowledge

In the survey, the majority of the students demonstrated little knowledge about English language. Regarding the importance of the English language, 68.9% of the students showed their lack of knowledge. Only one or two reasons were expressed by 17.24% of the students: "English is spoken in many countries of the world, English is important to be able to communicate with foreigners that visit Santa Clara City". This was the only reason they gave regarding the benefits of having abilities in English language.

In the interview, 17.24% students expressed that they liked English and they would like to learn how to communicate in English correctly. The rest of the students, 68.9%, stated that they would never need English because they did not have plans to visit any English-speaking country, they would not be teachers of English and even they did not know if they would study any program at the university. In their answers, it was clearly expressed that they were not aware of the benefits of having abilities in English language.

Category II. Abilities

During the first weeks of the course, the authors could observe that a great number of students, 68.9%, made many mistakes in speaking and in writing (as an instrumental skill). They were not able to answer easy questions (personal information); they had problems in understanding the questions, in word order, and in pronunciation. Regarding word order, it could be observed that all the students made one or another mistake. They did not have the necessary vocabulary to answer the teacher's questions, and when writing, they wrote the words, as they would have done it in their mother tongue. Concerning oral expression, 17.24% of the students were able to express some ideas, but with many mistakes in pronunciation. This data revealed by itself that the students' enthusiasm to learn the English language was low. Only 10.34 % of the students could be distinguished as the ones who made less spelling mistakes.

The authors observed several lessons, and they noticed that the students were not careful when writing; they made many mistakes, mainly in spelling. When they realized they wrote a word incorrectly, they crossed it out and continued writing. They did not copy from the board carefully and they did not check their answers.

When checking the students' notebooks, it was detected that 80% of the students' handwriting was sloppy or illegible. Several exercises were not solved, and the ones which were solved had many word order and spelling mistakes.

Category III. Attitude

While checking the students' notebooks, the one the teacher asked them to have in order to practice writing as an instrumental skill, the following mistakes were identified in 51.72% of the students:

- Their notebooks were not covered.
- The limits between lessons could not be distinguished as the students did not write the date and the topic of each lesson.
- Ninety percent of the homework was not done.
- Their notebooks were full of crossing out.
- The students were not interested in having neat and tidy notebooks.

During the interview, 75% of the students expressed that they did not participate because they were afraid of making mistakes and their level in the language was not enough to express their ideas.

Regarding their miss behavior, 50% explained that they understood neither the teacher's questions nor their classmates' answers. They were not enthusiastic during the English lessons because they did not understand anything. They also expressed in a funny way that when the teacher asked them any question, they felt upset.

From the first lesson to the fifth, it was observed that only 6.8 % students were interest in learning English. The rest of the students 93.1% did not show any interest as they did not answer the teacher's questions, they did not copy from the board, they did not solve exercises by themselves, and they kept quiet and restless during the lesson. However, they were disciplined and respectful students.

Even though writing is not an objective in elementary level, the third grade English teacher asked students to keep a notebook for the subject, as he realized that students were not motivated to learn English. The use of a notebook would facilitate dealing with writing as an instrumental skill that is the use of writing to reinforce and/or practice what they have learned orally.

Therefore, by checking the students' notebooks, it could be noticed that except 6.8% of the earlier mentioned students, the rest revealed no interest in learning English because most of their homework had not been done, there were many mistakes in terms of spelling and word order.

When the students were asked about their lack of interest in English lessons, twenty students answered that they thought that they would never need English because they were not interested in continuing further studies after they finish the junior high level and they had no plans to be involved in the tourism field.

In summary, some of the strengths and weaknesses determined by the authors of the study through the triangulation technique are:

Strengths

- The students love drawing and this could be used as a learning strategy in English lessons.
- They enjoy watching cartoons and video clips.

Weaknesses

- The students did not know about the importance that learning English as a foreign language has nowadays not only in Cuba but also all around the world.
- The majority of the students were not motivated mainly because of their lack of abilities to use English language.
- The students' participation in the English lessons was compulsory, except few students who have some abilities in the language.
- The majority of the students did not do the homework because they did not know how to do it.
- The students were not enthusiastic to behave appropriately during the English lessons.

The data obtained through the administration of different empirical instruments brought about the need of designing a scientific result characterized by its originality, freshness, attraction and appropriateness.

Characteristics of the Website elaborated

The proposal consists of a website to motivate third grade students to learn English. The name of the website is Hocus Pocus, because it is a phrase used as a magical incantation to bring about some change, and that is precisely the objective of the website.

To design the website, the Joomla! tool version 3.5 was used, because it is a free and open-source content management system (CMS) for publishing web content, developed by Open Source Matters, Inc. It is built on a model–view–controller web application framework that can be used independently of the CMS.

Joomla! is written in PHP, uses object-oriented programming (OOP) techniques (since version 1.5) and software design patterns, stores data in a MySQL, MS SQL (since version 2.5), or PostgreSQL (since version 3.0) database, and includes features such as page caching, RSS feeds, printable versions of pages, news flashes, blogs, search, and support for language internationalization (Joomla!EDL, 2018).

This version of Joomla! supports the most recent release of PHP, the most popular programming language for developing web applications. PHP 7 was recently announced with significant performance improvements and is now available for use by the public. With Joomla! 3.5 users can now enjoy the benefit of that performance improvement.

Joomla's new email update notification plug-in periodically checks for available Joomla! updates and bug fixes, then emails administrators to notify them. 3.5's new statistics collection plug-in gathers the system environment in use. The raw data collected is anonymized before transmission and access to the compiled data is publicly available at <https://developer.joomla.org/about/stats.html>.

In the design of the website, the authors of this research took into account some suggestions that contribute to enhance students' motivation such as color, graphic design, characters and the characteristics of current websites designed for kids.

Regarding color, the author decided on using primary colors, as they are the ones suggested by psychologists and experts to have the students' attention.

In relation to characters, the author took into consideration equality and diversity typically of mainstream education. The characters portrait different ethnic groups, sexes and menu contents. The main character is a magic wand.

To accomplish the suggestions mentioned above, the author of this study took as reference the online website LearnEnglish Kids designed by the British Council available at www.learnenglishkids.britishcouncil.org/es. This website was adapted to the context of Cuban third grade students, specifically those from “Marcelo Salado Lastra” Elementary School.

The characteristics of the Hocus Pocus website are different from LearnEnglish Kids in number of menus and submenus, content of each of them, teaching aids, language content, type of activities, graphic design; besides, this one is offline, so that feedback is different.

Hocus Pocus was actually designed offline, because the majority of Cuban schools are not online yet. Notwithstanding, it has an official webpage in Facebook and Twitter that allows students from online schools to interact with the author of the website.

There is a menu devoted to develop listening skills based on the communicative functions of the first term of third grade entitled Listening practice. Listening comprehension is assessed through listening for specific details, sub-skill in which the students have to sing and write. Within this menu there are two submenus Songs and Karaoke. The Song submenu contains songs, lyrics with blank spaces to be completed and the answers. The songs were taken from Glee. The Music Volume 3, Internet, Video-Lessons 5 and 24 of 3rd grade, www.busybeavers.com. The Karaoke submenu has subtitled video clips to watch and sing. The videos were taken from www.kidsinglish.com, www.chuchutv.com, www.sockheadsmith.com

Another menu is Video- Lesson Zone. This menu is divided into two submenus First Term and Lesson Plan. It was designed to offer teachers examples of teaching aids able to motivate the students and to give them the possibility of developing learning strategies beyond the classroom, as the students may have the possibility of going through the lesson as many times as they need.

First Term has sixteen video-lessons used as teaching aids that coincide with the order and number of lessons to be taught according to the syllabus and distribution of contents per unit in the first term of 3rd grade. In each of them, there is information about the topic, the communicative function, the grammar and vocabulary to work with. All videos contain a section, which attracts the students' attention (word LOOK) in the pronunciation of some difficult words, and in the structure of some grammatical points. Each video is identified by the lesson to which it belongs.

Lesson Plan submenu has the lessons to be taught according to the syllabus and distribution of contents per unit in the first term of 3rd grade. In each of them, there is information about the subject, grade, unit, topic, communicative function to work with and how to teach the lesson using the video lessons given in this website.

There is also the Writing and drawing menu. This menu is divided into two submenus Writing practice and Coloring. It was designed to offer an extra training in the communicative functions to be taught according to the syllabus and distribution of contents per unit in the first term of 3rd grade through writing as an instrumental skill and coloring as a learning strategy.

Writing submenu is aimed at writing about many different topics of each unit to reinforce what they know how to say it orally.

Coloring was designed because one of the strengths the students have is that they love coloring. On one hand, this is a strategy suggested in the English third grade syllabus to expand vocabulary; and on the other hand, those coloring activities allow integrating contents (communicative functions and vocabulary mainly) and skills (writing and speaking).

Another menu is speaking and Spelling designed to improve students' spelling and speaking in English. In this section, they learn how to spell English words with word searches at the same time they develop speaking skills by using role-plays.

Speaking submenu is intended to develop fluency through role-plays. The communicative context of each role-play is located in different outstanding places of the province to enlarge their cultural level and strengthen their love for the community where students live. They also refer to different English-speaking countries as one of the characters of the

role-play they have to act out comes from one of those countries. It contributes to raise awareness about other cultures and to strengthen their own.

Wordsearch submenu is aimed at getting the students familiar with English spelling by means of word searches, as there are combinations of letters that do not exist in the students' mother tongue like vowels: oo, ou, ee, oa, ue, ow, and consonants like h, th, sq, p in final position, y, and semivowels w and y.

There is also the Having fun menu, intended to practice the language through funny activities, such as tongue twisters, interactive games and android applications. All of them pave the way for the development of fluency and motivate the students using some playful activities.

Android games submenu is intended to get applications on the students' cell phone, tablet or any other android device to learn English through games. This type of games was intentionally selected to teach the students how to take advantage of ICTs as a way to practice the language.

Games submenu is designed to learn English through playful interactive activities. The games contribute to improve pronunciation, enlarge vocabulary, establish phoneme-grapheme correspondence and develop abilities in the use of dictionaries as a learning strategy suggested in the syllabus.

Tongue twisters submenu is targeted to practice English pronunciation, to develop accuracy, fluency and integrate listening and speaking skills. This menu has two interactive tongue twisters and a book of tongue twisters that gives the students the possibility of paving the way to develop accuracy and improve fluency.

Teacher's corner menu is expected to contribute to teachers' professional development by offering them articles, books and android applications.

Articles submenu has updated articles dealing with some experts' advice about how to help students learn English.

Books submenu has books about the didactics of foreign languages, and some official documents like the third grade syllabus, a mapping, unit plans and instructions on evaluation.

Apps submenu includes android useful applications as a tool to be used by teachers in the teaching learning process.

All the activities proposed in the menus: listening practice, speaking, spelling, writing, and drawing are according to the syllabus and distribution of contents per unit in the first term of 3rd grade. In the lessons taught by the author of this study, there are none of them because they were suggested to be answered independently and they were evaluated by the teacher.

Other teachers can assign them as homework to be evaluated in the lessons and/or as independent study. Teachers should not have difficulties in choosing them because the activities in the different menus were organized according to the distribution of contents per unit in the first term.

Analysis of Results

During the implementation of the proposal, the author wrote a research-learning journal. The instruments administered were the participant observation and students' interview.

The following transformations in the students' motivation were identified:

- Ninety percent of the students expanded their knowledge about the importance of English language.
- Eighty-seven percent of the students enhanced their knowledge about the benefits of having abilities in the English language.
- Ninety percent of the students participated during the lessons spontaneously.
- One hundred percent of the students waited for the English lesson anxiously.
- Eighty-nine point sixty-five percent of the students behaved properly during the lessons meanwhile ten point thirty-five percent misbehaved.
- One hundred percent of the students' notebooks were neat and tidy. All the lessons had the topic, the instructions of exercises, and notes.
- Eighty six percent of the students improved their language.

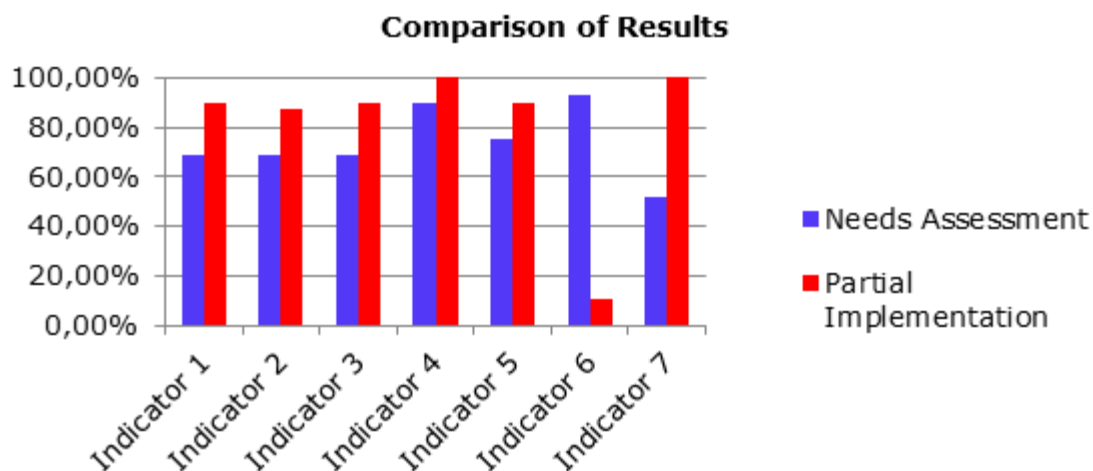
This improvement in language use was corroborated as follows:

- The pronunciation of final consonant sounds /m/, /s/, /g/, /p/ and /k/ was better.
- Eighty six percent of the students also improved the pronunciation of words containing sounds such as, /z/, /æ/, /θ/, /j/.
- The sounds /ʃ/ and /ð/ seem to be too difficult for them; ninety percent of the students are not able to pronounce them in words such as sharpen, she, brother, etc.
- Word order was improved in almost seventy percent of the students. There are still difficulties in expressing the subject of the sentence in eighty percent of the students. Regarding vocabulary, ninety percent of them are able to remember most of the words of the linguistic area studied and practiced during the term.
- Their memory was trained in almost ninety percent of the students as they could express complete simple sentences without making pauses.

The students' satisfaction could be observed during the interview administered in two moments, after lessons 10 and 16.

One hundred percent of the students expressed that they were not enthusiastic during the first 10 English lessons. There were not any external factors that could motivate them to learn English. However, after lesson 11 onward, they felt energetic in the English lessons as the teacher used videos, games, songs, karaoke, word-search, tongue twisters and role-plays. When talking about video lessons, they expressed that to write from the slide on the TV was easier than from the teacher's handwriting, that when they were not able to distinguish the letters on the board, it was almost impossible to read and write correctly so they lost their interest to continue learning the language. The students also stated that it was enjoyable to learn English through videos, games, songs, karaoke, word-search, tongue twisters and role-plays.

To understand better the students' transformations regarding their motivation after the implementation of the proposal, a graphic analysis comparing the two moments in the research process is presented in the Chart below.



Subcategories:

1. Students' knowledge about the importance of English language
2. Students' knowledge about the benefits of having abilities in English language.
3. Quality of students' answers
4. Quality of students' homework
5. Character of their participation in the lessons
6. Students' discipline during the lessons
7. Students' notebooks (tidiness)

CONCLUSIONS

The theoretical and methodological backgrounds, chosen to support the enhancement of motivation towards the learning of English language in elementary school were the ones related to the antecedents of the treatment of motivation in the teaching of English in Cuba and in other countries, motivational theories, the role of the teacher in the motivational process, types of motivation teachers can use in their classrooms, etc.

The diagnosis corroborated that third grade students at "Marcelo Salado Lastra" Elementary School were not motivated to learn English even though there were some strengths that favored the teaching and learning process of this foreign language.

The videos, games, songs, karaoke, wordsearch, tongue twisters and role plays (later incorporated into the Hocus Pocus Website) used to teach the lessons in the proposal to third grade students at “Marcelo Salado Lastra” Elementary School were selected, adapted and designed taken into account their needs and age and the communicative language teaching principles.

All the teachers of the elementary level from Santa Clara and some other specialists selected due to their knowledge and expertise revised, corrected and tried out the lessons proposed in this major paper with their groups. All their follow up suggestions were then taken into account.

It was a partial implementation, as only sixteen lessons (first term) were introduced in the teaching learning process of English in third grade at “Marcelo Salado Lastra” Elementary level. However, the use of videos, games, songs, karaoke, wordsearch, tongue twisters and role-plays proved to motivate the students to learn English.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Abreus González, A., &Carballosa González, A. M. (2019). Reflexiones sobre el modelo de las 4CS para la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Universidad y Sociedad*, 11(2), 244-249. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Alshenqeeti, H. (2018). Motivation and Foreign Language Learning: Exploring the Rise of Motivation Strategies in the EFL Classroom. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. E-ISSN: 2200-3452 & P-ISSN: 2200-3592
- Bandura, A. (1989). Motivational Theories. Retrieved May 20, 2018, from <http://www.mtheories.com/LLdocs/contents.asp>
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium – sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre – diciembre.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors Language Policy Programme Education Policy Division Education Department, 2018.
- Chouthaiwale, SS., Alkamel, MA. (2020).The positive Effect of ICT on the English Language Learning and Teaching. Conference Paper. <https://www.researchgate.net/publication/329572075>
- Delić,H.(2020). Attitude towards learning English as a foreign language. *Journal of Education and Humanities* Volume 3 (1). <https://dx.doi.org/10.14706/JEH2020316>
- Gómez Domínguez, CE., Ramírez Romero, JL., Martínez-González, O., Chuc Piña, I. (2019). El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol. 18 N° 36

- Graddol, D. (2007). *English Next. Why global English may mean the end of English as a Foreign Language*. London: British Council.
- Guinz Bourg , A. (1986). *La motivación y el reforzamiento en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Harmer, J. (2005). *The Practice of English Language Teaching Third Edition*. England: Pearson Education Limited.
- Huang Q (2021). The Role of English as a Foreign Language Teachers' and Learners' Emotions and Language Achievement and Success. *Front. Psychol.* 12:756853. doi: 10.3389/fpsyg.2021.756853
- Husna, AH.,1, Murtini, RT (2019). A Study on Students' Motivation in Learning English as English Foreign Language (EFL) At STIKES Cendekia Utama Kudus. *English Journal of English Teaching and Research*. Volume: 4 Number: 2, E-ISSN: 2503 – 4405 |
- Mullamaa, K. (2010). ICT in Language Learning - Benefits and Methodological Implications. *International Education Studies*. 3. 10.5539/ies.v3n1p38.
- Nguyen, HC. (2019) Motivation in Learning English Language: a case Study at Vietnam National University, Hanoi. *EJES*. Vol.6 No.1 ISSN 1857- 6036. Doi: 10.19044/ejes.v6no1a4. [URL:http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v6no1a4](http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v6no1a4)
- Panagiotidis, P., Krystalli, P., Arvanitis, P. (2018), Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning. *European Journal of Education*. Volume 1, Issue 3. ISSN 2601-8624 (online)
- Paudel, P. (2021). Information and communication technology in foreign language classes in English: Roles and practices. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(1), 37-55. <https://doi.org/10.46328/ijtes.179>
- Purmama , NA., Rahayu, NS., Yugafiati, R, (2019) Students' Motivation In Learning English. *Project Volume 2, No. 4*, pp 539-544e–ISSN 2614-6258.
- Romero Tena, R., Puig Gutiérrez ,M. and Llorente Cejudo M. DEL C. (2019). Technology use habits of children under six years of age at home Ensaio: aval. pol. públ. educ. 27 (103). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701752>
- Santosh S. Chouthaiwale, Mohammed Adulkareem A. Alkamel (2018) The positive Effect of ICT on the English Language Learning and Teaching. Conference Paper. Conference: Dialoguing Borders: Vital Issues in Humanities, Commerce, IT and ManagementAt: Aurangabad City, Maharashtra, IndiaVolume: Special Issue, 2018, ISSN: 23199318<https://www.researchgate.net/publication/329572050>
- Seven, MA. (2020). Motivation in language learning and teaching. *African Educational Research Journal*. Special Issue 8(2), pp. S62-S71,DOI: 10.30918/AERJ.8S2.20.033. ISSN: 2354-2160
- Svinicki, M.D. & McKeachie,W.S. (1980). *New Direction in learning and Motivation. A Psychological Study about Motivation (Vol. 1)*. Harvard University Press.

EL MATERIAL AUDIOVISUAL, PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA DE ELE / EL2.

Esp. Bárbara C Bécquer Rebaza, barbara.cbr@fenhi.uh.cu, [http://orcid.org/ 0000-0001-9761-4516](http://orcid.org/0000-0001-9761-4516)

MSc. Andria I. García Méjica, andria.igm@fenhi.uh.cu, [http://orcid.org/0000 - 0003 - 0112 – 8172](http://orcid.org/0000-0003-0112-8172)

Esp. Malena Rodríguez Rodríguez, malena.rr@fenhi.uh.cu, [http://orcid.org/0000- 0003-2692-5178](http://orcid.org/0000-0003-2692-5178).

Facultad de Español Para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana.

RESUMEN

La motivación intrínseca está vinculada al compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, le corresponde al profesor seleccionar los materiales educativos y métodos participativos adecuados para crear un ambiente de interacción personal, afectivo, de respeto, tolerancia y confianza; sobre la base de situaciones problemáticas con preguntas significativas, que permitan lograr una solidez en, actitudes, conductas o habilidades que serán subsunsores o puntos de anclajes para cimentar el aprendizaje que, por lo tanto, se va haciendo significativo para el estudiante.

Palabras claves: aprendizaje significativo, motivación, materiales audiovisuales, clase invertida.

THE AUDIOVISUAL MATERIAL, RELEVANT TO THE SEARCH FOR MEANINGFUL LEARNING IN THE ELE / EL2 CLASSROOM

ABSTRACT

Intrinsic motivation is linked to the student's commitment to their learning process. Consequently, it is up to the teacher to select the appropriate educational materials and participatory methods to create an environment of personal, affective interaction, respect, tolerance and trust; on the basis of problematic situations with significant questions, that allow to achieve a solidity in, attitudes, behaviors or abilities that will be subsundures or anchor points to cement the learning that, therefore, becomes significant for the student

Keywords: meaningful learning, motivation, audiovisual materials, flipped class

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y, por consiguiente, del español como lengua extranjera (ELE) y del español como segunda lengua (EL2), ha estado caracterizada por un evidente cambio de enfoque: de la enseñanza centrada en el profesor, en los contenidos y en el método, se ha transferido a la enseñanza centrada en el estudiante, en sus intereses y necesidades. En consecuencia, una de las primeras tareas del profesor es caracterizar a cada uno de sus estudiantes, sobre la base de sus motivaciones, factor primordial en el proceso, y lo

que propicia que tengan una activa participación en la construcción de su propio conocimiento.

Cuando el estudiante está consciente de para qué adquiere conocimientos, habilidades y adopta conductas o actitudes que favorecen su aprendizaje; su motivación es intrínseca, se siente protagonista del proceso y se muestra cooperativo, porque asume un compromiso en su proceso de aprendizaje y es capaz de aplicarlo para adquirir aprendizajes nuevos.

Esto traduce las concepciones de la investigadora Doris Castellanos al referirse a que el aprendizaje desarrollador, el cual es también significativo, debe potenciar en los estudiantes la *apropiación activa y creadora* de la cultura; la que está vinculada a la lengua objeto de aprendizaje de los estudiantes. Además, la especialista también hace referencia a que los aprendizajes desarrolladores generan, a partir de las propias contradicciones en que se fundamenta su existencia, la necesidad inagotable de aprender y de crecer, y los recursos psicológicos (cognitivos, afectivos, motivacionales-volitivos), son necesarios para lograrlo (Castellanos, D. 2002).

Si los estudiantes gozan de un alto nivel de motivación, existen muchas probabilidades de que alcancen resultados satisfactorios en su proceso de aprendizaje del ELE / EL2 ya que, la motivación es el conjunto de razones y circunstancias que mueve a una persona a aprender.

Corresponde al profesor, sobre la base de sus experiencias, crear situaciones problémicas, preguntas significativas, diseñar o implementar estrategias didácticas, utilizar métodos, procedimientos y materiales didácticos, que forman parte del proceso de enseñanza- aprendizaje, para que el estudiante pueda adquirir informaciones nuevas, que se relacionan con su experiencia y conocimientos que haya adquirido del idioma español y los emplee en la comunicación y la interacción, lo cual le permite adquirir un aprendizaje significativo (Ausubel 2002, citado por Rivas Navarro, 2007).

Para que este aprendizaje sea realmente significativo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, el estudiante debe ser protagonista y con ello consciente de que todo lo que aprende, es útil y práctico, pero solo puede llegar a ese aprendizaje por sí, conducido por el profesor como facilitador; es por ello que, métodos como el de la clase

invertida, son pertinentes en este proceso de aprendizaje y ofrece al alumno libertad, independencia y la disposición de dirigir su propio aprendizaje de una lengua no materna, de forma personalizada.

Todo lo expuesto anteriormente sirve de fundamentación a esta investigación que tiene como objetivo, exponer la pertinencia del aprendizaje desarrollador en la comprensión del material audiovisual (Casañ Núñez, 2017) como vía para lograr el desarrollo cognitivo en los estudiantes no hispanohablantes, mediante la clase invertida como método de aprendizaje que les proporcione independencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE / EL2.

Se toma como referente las recomendaciones de Rojas Bonilla (2011) quien considera que, para aplicar una adecuada estrategia metodológica, es necesario partir del siguiente postulado: “mientras más utilice el educando sus sentidos para aprender, mayor será el aprendizaje significativo. Y enfatiza que... “está demostrado que el aprender haciendo es significativo. Lo que digo lo olvido, lo que veo lo recuerdo, lo que hago lo sé” (Rojas Bonilla, 2011:185).

DESARROLLO

Daniel P Ausubel (psicólogo y pedagogo estadounidense) propuso en 1963 la teoría del aprendizaje significativo. Dicho aporte teórico es importante por su naturaleza práctica y su inmediato impacto en el ejercicio pedagógico en nuestras aulas. Según criterio de Rodríguez Palmero (2011) tenía la finalidad de aportar todo aquello que garantizara la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrecía a los estudiantes, de manera de que, estos pudieran atribuirle significado a esos contenidos.

Por eso, el origen de la teoría del aprendizaje significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976).

El pedagogo considera que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta y que conduce a un cambio en el significado de la experiencia. Acota que, para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración, entre otros elementos

del proceso educativo: a los profesores y su manera de enseñar; a la estructura de los conocimientos que conforman el currículo, el modo en que éste se produce y al entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

El aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido, el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como, para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, que se constituyen en un marco teórico que favorecerá dicho proceso.

En el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar (Ausubel,1976)

En este sentido se comprende que un aprendizaje resulta significativo cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante (subsunsores) preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (Ausubel,2002).

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que estas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva (Ausubel,1976)

El aprendizaje significativo comprende la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Ausubel reconoce tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de

proposiciones. Declara que para lograr un aprendizaje significativo se tiene que tener en cuenta dos condiciones esenciales:

Actitud potencialmente significativa de aprendizaje de quien aprende, es decir, que haya predisposición para aprender de manera significativa.

- Presentación de un material potencialmente significativo.

Y añade que se requiere:

- que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva.
- que existan ideas de anclaje o subsunsores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Entonces, en lo que respecta a las categorías didácticas de la clase, el profesor debe seleccionar muy bien, los materiales audiovisuales, que estén acorde a los objetivos de la clase, al contenido y que coincidan con necesidades e intereses de sus estudiantes.

Los métodos deben adecuarse a la participación uniforme, a la interacción respetuosa y al logro de la independencia de los estudiantes, Asimismo, crear un ambiente afectivo, de interacción, desarrollador, de respeto, tolerancia y confianza.

Las situaciones problemáticas deben proporcionar la búsqueda de soluciones, intercambio de criterios, defensa de posiciones críticas, argumentar puntos de vista de modo que, todo constituya una práctica útil en el uso de la lengua objeto de aprendizaje del estudiante no hispanohablante y, propiciar a partir de la actividad grupal, la independencia en el desempeño individual y la colaboración y el respeto a los criterios en el trabajo grupal.

El uso del material audiovisual en la clase de ELE / EL2

Hoy se vive en una sociedad con un gran desarrollo tecnológico en la que las nuevas tecnologías están presentes en todos los ámbitos del quehacer del hombre; estos cambios han determinado la forma de acceder al conocimiento y, por consiguiente, la cognición de las nuevas generaciones. De ahí que, la educación tiene que responder a

lo que demanda la sociedad, y tiene que ir adaptándose y evolucionando en correspondencia con sus fines: formar personas preparadas para que puedan desenvolverse con éxitos en la vida.

La incorporación de las nuevas tecnologías a la educación y su utilización como recurso didáctico hacen que se aprenda de una forma mucho más enriquecedora y motivadora, por lo tanto, el éxito y la calidad del aprendizaje es mayor, pues se incrementa la interactividad del aprendizaje, tanto de forma individual como en grupo.

Un ejemplo de lo expuesto se evidencia en el uso del material audiovisual, que es una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de diferentes habilidades comunicativas, en el aula de ELE / EL2, pues es un soporte adecuado para sensibilizar al estudiante sobre problemáticas socioculturales, ya que, la mayor parte de la información que recibe se realiza a través de los sentidos de la vista y el oído. Por lo cual, se propicia la reflexión sobre los modos de vida y los valores humanos, sociales, morales y estéticos de la cultura hispana.

El material audiovisual permite contextualizar cualquier situación comunicativa al mostrar la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al alumno sobre las formas de organizar el discurso, los recursos y los elementos que se utilizan con este fin.

Según Ramos Álvarez (2011) en la enseñanza de lenguas todo profesor emplea estos medios con un fin determinado: enseñar a nuestros alumnos a inferir el significado de un texto audiovisual apoyándose, sobre todo, en el canal visual del mismo. Es decir, podemos involucrar activamente al alumno para reconstruir y completar las posibles lagunas de significado que puedan surgir durante la comprensión de un texto audiovisual con poco o nulo lenguaje verbal explícito, pero con una gran iconicidad, o lo que es lo mismo, una mayor presencia e importancia de la imagen con respecto al texto oral o escrito.

En el presente contexto, relacionado con la enseñanza de lenguas, una educación desde la comunicación también es una educación para la vida contemporánea: el hecho de que el estudiante no hispanohablante asimile los contenidos ayudado por las representaciones de las competencias mediáticas, implica que asume los procesos de

acceso y de búsqueda de información; que también se acerque a los diversos lenguajes que configuran los mensajes de la sociedad actual, mediante la orientación del profesor, dada con antelación, para la clase, donde se trate un tema de pertinencia para el proceso de aprendizaje. Se toma como referente la clase invertida.

La clase invertida

La clase invertida en sus acepciones o variantes: aula invertida (*flipped classroom*); clase invertida (*flipped class*) o enseñanza invertida (*flipped teaching*); aprendizaje invertido (*flipped learning*) es considerada como una alternativa innovadora en la enseñanza. En referencia a la enseñanza de lenguas esta alternativa, combina metodologías modernas y de eficiencia probada, para obtener los mejores resultados posibles orientados a la enseñanza, a la motivación y a la participación y, por ende, mejorar significativamente el aprendizaje de sus estudiantes (Del Ojo, 2020).

En ella se evidencia la pertinencia del uso de las TIC, al permitir invertir la clase magistral tradicional y que los profesores elaboren materiales referidos al tema de la clase, para que los estudiantes consulten previamente, de manera autónoma e independiente (audiovisuales, presentaciones electrónicas, textos escritos, entre otros) De esta manera, el estudiante tiene la posibilidad de prepararse para la clase presencial y adueñarse previamente de los contenidos a sus propios ritmos e intereses. De igual forma, se convierte en el principal protagonista y responsable de su propio aprendizaje y el profesor su orientador. Una vez que el estudiante conoce el tema, durante la clase se realizan dinámicas, guiadas por el profesor, como: debates, preguntas y ejercicios prácticos sobre los conceptos aprendidos.

Desde su perspectiva, la clase invertida es una tendencia educativa centrada en el aprendizaje interactivo, el cual se logra utilizando el aprendizaje basado en problemas, el desarrollo de proyectos, el análisis de casos y otra serie de estrategias que se optimizan con la presencialidad.

Se le atribuyen algunas ventajas, unas asociadas a la posibilidad que tienen los estudiantes de aprovechar ese espacio de aula para fortalecer sus habilidades sociales. Otras refieren que, al invertir la clase se logra fomentar mayor interés y motivación por parte de los estudiantes, desarrollar el aprendizaje colaborativo y la adquisición de

competencias claves: comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, entre otras.

Las investigadoras consideran que existe relación entre el aprendizaje significativo y el empleo de la clase invertida como método de aprendizaje: se cultiva la colaboración entre estudiantes, pues a partir de lo aprendido, pueden desarrollar en el aula actividades que propicien la colaboración y el intercambio de ideas con otros estudiantes y el profesor. La actividad propicia el protagonismo y la independencia; tienen la libertad de seleccionar sus propias estrategias de aprendizaje, su ritmo de trabajo y adecuar los contenidos de clases a sus intereses, propicia que se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje.

Lo anterior favorece el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, a partir de las orientaciones del profesor para hacer que logren tomar decisiones propias en cuanto al ritmo de su aprendizaje y asimilación de contenidos para usarlos en la práctica de manera individualizada. El conocimiento lingüístico, y léxico, principalmente que ya posee el estudiante, propicia que sea empleado para adquirir de manera activa más conocimientos similares con más complejidad, mediante otras formas textuales que incluyen la visualidad y la audición simultánea como es el caso del material audiovisual.

Respecto al empleo de materiales audiovisuales, el estudiante tiene la libertad de manejar libremente el tiempo disponible fuera del aula para realizar los análisis y los juicios que considere para después presentarlos en clases con sus compañeros y ante el profesor. Esta es la posibilidad que pondera la clase invertida.

Esta posibilidad de adelantar la experiencia que los estudiantes van a adquirir, visualizando previamente el material audiovisual, para después en la clase presencial poder compartir, mediante el idioma español como herramienta de intercambio, los juicios, las ideas, los sentimientos, es una oportunidad que no sería posible si el estudiante observa el material por primera vez en la clase, incluyendo el tiempo que se debe invertir para preparar al estudiante, trabajar el vocabulario, entre otras actividades que son necesarias, para comprender posteriormente y en un espacio de tiempo más limitado, el material audiovisual.

Presentación de la propuesta

Con la intención de que los estudiantes no hispanohablantes, de manera independiente, se preparen para la futura discusión y el debate, se les orienta el visionado previo del material audiovisual, sobre la base de una guía donde se incluyen preguntas específicas, que le proponen al estudiante el enfoque en aspectos que el profesor considera más importantes para el análisis y el debate posterior. Así, el estudiante logra atribuirle mayor significado al material, desarrolla un pensamiento crítico, soluciona problemas y expone dudas concretas, producto de la propia lectura del audiovisual. Además, actualiza los conocimientos lingüísticos, lexicales y culturales; dado que el texto contiene una historia de vida que se narra en idioma español.

Objetivos:

Comprender las ideas fundamentales expresadas en un texto audiovisual

Producir opiniones argumentativas e hipótesis referidas a la temática

Enjuiciar actitudes negativas

Contenidos:

Temático: Lección 2 Un mundo mejor es posible. ¡No a la trata de personas!

Funcionales: comentar, expresar acuerdos /desacuerdos, argumentar criterios, formular hipótesis

Gramaticales: usos de los tiempos verbales del Modo Subjuntivo. Correlación de los tiempos verbales del Modo Indicativo _ Modo Subjuntivo

Lingüísticos: verbos que expresen, sentimientos, opiniones, valoraciones

Sociocultural: la trata de personas

Valores: la honradez, la responsabilidad, el humanismo

Habilidades: comentar ideas fundamentales, expresar acuerdos /desacuerdos, argumentar criterios, formular hipótesis

Se aplica un sistema de tareas integradoras, sobre la base de la fundamentación de la clase invertida. Los alumnos se organizarán en equipos.

Tarea 1. Se indica con una semana de antelación a la clase presencial. Se propone una situación problemática concerniente a la trata de esclavos en el siglo XXI. Los alumnos deben buscar la veracidad en centros de información, bibliotecas o entrevistar a especialistas, profesores u otras personas que puedan ofrecerle más información.

Tarea 2. Se indica la visualización del audiovisual: Una historia que hizo llorar al mundo - Trata de blanca, el cual tiene una duración de 4:35mins. Para su análisis el material se fragmenta en correspondencia con la composición del grupo, la cantidad de equipos y alumnos, quienes deben buscar las respuestas a un sistema de preguntas. También se ejercitan los contenidos gramaticales, ya declarados.

- ¿En qué época y en qué lugares cree que ocurren los hechos?
- ¿Qué grupo etario son los más vulnerables? ¿Por qué?
- ¿Cómo se muestra en el material la esclavitud y la trata de personas? Enumere los hechos.
- De acuerdo con el texto audiovisual. Argumente la expresión: "Atrapada entre paredes"
- Comente la expresión: "La trata de personas es el segundo negocio más lucrativo del mundo. "
- Exprese la intención comunicativa del texto.
- Si un amigo suyo, a través de internet, está solicitando empleo para trabajar fuera de su país ¿qué usted le aconsejaría?
- ¿Qué argumentos utilizarías para condenar a los que practican tan cruel e inhumana acción?

Tarea 3 Prepárese para el debate. Las actividades parten de la temática "La esclavitud en el siglo XXI. Factores que la generan".

Sobre la base de los siguientes aspectos:

- Factores que generan la esclavitud en estos tiempos

- Relación entre: condiciones socio-económicas – grupo etario - migración – esclavitud en el siglo XXI.
- Posibilidad de la erradicación de la esclavitud moderna. Valoraciones
- Papel (rol) protagónico de: organizaciones internacionales gubernamentales / y no gubernamentales, jefes de estado y de gobierno.

Las clases presenciales se basan en la revisión de las tareas, en ellas se establece el intercambio de informaciones, opiniones, argumentaciones, valoraciones y la construcción de hipótesis.

Revisión Tarea 2. Se comprueba la comprensión, independiente y autónoma, del material audiovisual visionado por los estudiantes, quienes se muestran motivados por el tema y el grado de interacción es elevado, lo que permite enriquecer el desarrollo de la expresión oral.

Revisión Tarea 3. En el debate los alumnos tienen más elementos para dar opiniones, valoraciones, argumentaciones o desacuerdos. Es la oportunidad para la mayor interacción. Sobre la base de los aspectos propuestos, se continúa desarrollando la expresión oral.

Para comprobar la expresión escrita se indica la redacción de un informe donde el alumno exponga, según su criterio, los flagelos más difíciles que el hombre de este siglo deberá vencer y cómo hacerlo.

CONCLUSIONES

Para lograr en nuestros estudiantes un aprendizaje significativo se debe partir de los conocimientos previos o ideas de anclaje, que tienen tanto de los conocimientos adquiridos de la lengua, como los del tema que se abordará en clases. Sobre esa base, se puede observar cómo mediante la clase invertida, donde comienza el proceso de comprensión del material audiovisual por parte de los estudiantes, contribuye a lograr cambios cognitivos, provistos de significado individual y social en aquellos, lo cual sumado a un sistema de actividades que contribuyen al enriquecimiento de la interacción en la clase, continuarán ampliando los conocimientos de los estudiantes sobre la lengua objeto de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.pdf:1-6 México: Editorial Trillas. Disponible en * <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Editorial Paidós. 2002. 325 p. 22 cm. <http://www.sidalc.net/>

Casañ Núñez, Juan C. (2016). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. Revista *marcoELE*. Número 22. Documento PDF. Disponible en: <https://marcoele.com/>

Castellanos, Doris (2002) Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizajes. Pedagogía 2003. ISPEJV. Ciudad de La Habana.

Del Ojo Antolín, M. (2020). Gamificación y flipped classroom en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tesis de Grado. Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19644/OjoAntolinMariodel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramos Álvarez, A (2011) La comprensión audiovisual: una nueva "visión". Disponible en <http://comprofes.es>

Rivas Navarro M. (2007). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. Documento PDF Editores: Comunidad de Madrid; Año de publicación: 2008; España; Idioma: español; ISBN : 978-84-451-3132-9 ... <https://dialnet.unirioja.es>

Rodríguez Palmero, M. L. (2011) La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista Electrónica de Investigación Innovación Educativa y Socioeducativa Vol. 3(1):29-50 ISSN: 1989- 0966. Disponible en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Rojas Bonilla, G. F. (2011) Uso adecuado de estrategias metodológica en el aula. Investigación Educativa enero-junio 2011 Vol. 15 Nº 27, 182-187. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe>

¿Qué es la "Flipped Classroom" o "Clase Invertida"? (2012). [Archivo de vídeo].Recuperado el 2 de agosto de 2013, de http://namathis.com/flipped_classroom

Una historia que hizo llorar al mundo - Trata de Blanca. Material audiovisual. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=u24LkCstQ04>

LA SUPERACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS EN ENTORNOS VIRTUALES

Aracelis Góngora Perdomo, aracelisgp1973@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4584-8008>

Yasser Lázaro Ferro Pérez, yasserf@infomed.sld.cu, <http://orcid.org/0000-0002-1986-2642>

Facultad de Educación en Lenguas Extranjeras de la UCPEJV/ Facultad de Ciencias Médicas Miguel Enríquez

RESUMEN

La formación académica del posgrado de la Facultad de Educación en Lenguas Extranjeras se realiza mediante el programa Maestría en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Este tiene como objetivo el desarrollo de una cultura científica, en aras de potenciar las transformaciones que se necesitan en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés dirigido a niños, adolescentes, jóvenes y adultos desde la investigación. Asimismo, atiende tanto la formación de habilidades para la investigación educativa y lingüística de los maestrantes como la actualización linguodidáctica de los mismos. De ello se infiere que los maestrantes deben desarrollar habilidades para afrontar las tareas socio-educativas de la actualidad cubana y resolver problemas específicos del proceso desde la investigación, lo que contribuye al perfeccionamiento de esta enseñanza. Para lograr este objetivo se imparten varios cursos dirigidos a la formación académica de los profesores de inglés. Al respecto, el objetivo del presente trabajo es socializar cómo los entornos de aprendizajes virtuales contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades académicas e investigativas en el posgrado a partir de la selección apropiada de metodologías para tales fines.

Palabras claves: desarrollo, habilidades, investigación, posgrado, virtual

THE POSGRADUATE TRAINING OF PROFESSIONALS ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

ABSTRACT

The postgraduate academic training at the School of Foreign Language Education is developed through the Master Degree Program Didactics in Foreign Languages. Its main objective is to develop a scientific culture so as to foster all change needed in the teaching learning process of English aimed at children, teenagers, young people and adults, from research. Likewise, it focuses on developing skills for the linguistic and teaching research of trainees, as well as their linguo-didactic updating. From this it may be inferred that Master trainees should develop skills to face current Cuban socio-educational tasks, and solve specific issues taking research as starting point; which contribute to this teaching improvements. To achieve this goal several courses are taught aimed at the academic training of English teachers. In this regard, the objective of this paper is to socialize how virtual teaching environments contribute meaningfully to the development of academic and research skills in postgraduate studies starting from the selection of proper methodologies to such goals.

Keywords: development, skills, research, postgraduate course, virtual

INTRODUCCIÓN

La formación posgraduada en Cuba incluye los programas de especialidades, maestrías y doctorados. En este sentido, la Facultad de Educación en Lenguas Extranjeras desarrolla dos programas de maestría: en Educación Comparada y en Didáctica de las lenguas Extranjeras, con el objetivo de contribuir a la formación permanente tanto de sus egresados, como de los profesionales de los diferentes organismos; dígase, Ministerio de Educación, Ministerio del Interior, Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, Ministerio del Turismo, Ministerio de la Salud Pública, Ministerio del Comercio Interior, entre otros.

Al respecto, la Maestría en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, en sus tres ediciones concluidas, ha incidido en la formación académica-investigativa de más de 50 profesionales, quienes ejercen su influencia educativa en varios de los organismos mencionados y en provincias como: La Habana, Artemisa y Mayabeque. Actualmente, se encuentra en desarrollo su cuarta edición con una población de 30 maestrantes de las provincias: La Habana, Mayabeque y Villa Clara.

La presencialidad de los cursos a impartir en esta edición se ha visto afectada debido a los efectos de la pandemia que azota al mundo y a Cuba como parte de este, la Covid-19. Por consiguiente, el comité académico y claustro de profesores han realizado un arduo trabajo científico-metodológico en aras de llegar a un consenso en cuanto a la manera de impartir los cursos sin perder la calidad y científicidad que caracteriza al programa, permitiendo tanto una sólida preparación en la formación de habilidades para la investigación educativa y lingüística de los maestrantes, como la actualización linguodidáctica de los mismos.

De ahí que el presente trabajo muestra un ejemplo, a partir de la forma en que se impartió el curso Didáctica de la expresión oral en Lenguas Extranjeras, y tiene como objetivo: socializar cómo los entornos de aprendizajes virtuales contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades investigativas y académicas en el posgrado a partir de la selección apropiada de metodologías para tales fines.

En este estudio se aplicaron métodos científicos como el estudio de documentos, específicamente al programa del curso Didáctica de la expresión oral en lenguas extranjeras, con el objetivo de determinar los contenidos que requieren mayor tratamiento en condiciones virtuales, las formas de evaluación y tipología de materiales que se les pueden proveer a los maestrantes. Otro método empleado fue la entrevista a maestrantes con el objetivo de corroborar las condiciones y disposición que muestran para desarrollar el proceso de manera virtual, además de recoger los contactos de cada uno (30 maestrantes) para la interacción, por vía whatsapp, telegram, correo electrónico, teléfono fijo. Asimismo, se utilizó el análisis-síntesis para la interpretación de la información y el arribo a conclusiones teóricas respecto a diversos principios que han sido propuestos para el proceso de enseñanza aprendizaje en contexto virtual.

Para este estudio se determinó como variable dependiente el desarrollo de habilidades académicas e investigativas, siendo la concepción teórico-metodológica asumida la variable independiente. Una vez analizados los resultados de los instrumentos aplicados se procedió a formular la idea a defender siguiente: la correcta implementación de una concepción teórica-metodológica, constituida por principios didácticos, recomendaciones metodológicas, métodos, procedimientos organizacionales, medios didácticos y evaluación, enriquece el desarrollo de habilidades académicas e investigativas en el posgrado en ambientes virtuales.

DESARROLLO

1. La investigación en la superación de los profesores de inglés

La enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba constituye una prioridad para el gobierno; de ahí que en todos los niveles de enseñanza se imparte el inglés como lengua extranjera. Esta enseñanza abarca el desarrollo de las cuatro áreas de la actividad verbal, dígame: expresión oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura. De estas cuatro habilidades, la expresión oral parece ser intuitivamente la más importante por cuanto el que aprende la lengua se le denomina “hablante” de esa lengua, además que su desarrollo implica todos los otros tipos de conocimientos y generalmente el deseo primario es querer comunicarse oralmente.

Para su desarrollo, las acciones y operaciones que se implementan en clases son esenciales; ya sean ejercicios que van encaminados a la formación de hábitos lingüísticos, actividades dirigidas al desarrollo de la habilidad, o tareas enfocadas en la solución de problemas comunicativos. Por ello, constituyen un componente esencial de cursos de superación o de posgrados que tienen como objetivo enriquecer el proceso de formación académica para transformar las realidades educativas en las diferentes enseñanzas; desde la primaria hasta la superior.

Al respecto, la actividad científica investigativa contribuye significativamente a formar académicamente a profesores en determinadas áreas del saber; en el caso que nos ocupa: la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión oral como lengua extranjera. Esto se debe a que la actividad científica es un proceso mediante el cual se logra penetrar en la esencia del fenómeno en su objeto de estudio, determinar sus causas, consecuencias, relaciones fundamentales, descubrir sus regularidades, así como predecir su futuro desarrollo. Se realiza consciente y organizadamente con el dominio de los conocimientos precedentes y métodos de la indagación científica.

Todo este proceso de apropiación de conocimiento científico y desarrollo de habilidades investigativas se complejiza al realizarlo de manera virtual. Para ello se utiliza tanto la comunicación sincrónica, como asincrónica, las que requieren de una adecuada modelación. Por ello, su modelo didáctico tiene cuenta tanto algunos principios didácticos, como el para qué, qué, cómo enseñar y cómo evaluar.

De lo planteado se infiere que se debe considerar la formación de la cultura informática, la inclusión de las comunidades de aprendizaje virtual, acciones didácticas para contribuir a esa inclusión y la diversidad de formas organizativas para llevar a cabo la evaluación. A continuación, se muestra el resultado obtenido de este estudio.

2. Concepción teórico-metodológica en la formación permanente de los profesores de inglés

La sistematización teórica realizada a trabajos relacionados con la investigación científica de corte pedagógico y las modalidades de aprendizaje virtual o a distancia (Ríos, J., 2013, Rodríguez, e, Pérez, M. et.al., 2016), permitió tomar como referente algunos principios y contextualizarlo al curso Didáctica de la expresión oral en lengua extranjera, el cual tiene

como objetivo que los maestrantes fundamenten teórica y didácticamente el desarrollo de la expresión oral como lengua extranjera en niñas, niños, adolescentes y jóvenes del contexto cubano.

Los principios implementados en este proceso se relacionan a continuación.

- Principio de focalización y ajuste: se centra la atención del proceso en el crecimiento del maestrante y no en la tecnología empleada. Los videos, audios, recursos de aprendizajes se ajustan al tiempo y condiciones en que se desarrolla el proceso.
- Principio de práctica colaborativa: se trabaja en pares y equipos con la concepción de aprender haciendo, respetando el criterio del otro y aprendiendo de todos.
- Principio de retroalimentación consciente y sistemática: la evaluación es continua y en pares. Se informan los aspectos a considerar y se debaten los avances, retrocesos o estancamiento en el desarrollo de habilidades investigativas.
- Principio de interacción variada: chats, foro, talleres y la consulta docente son diversas formas de impartir y evaluar el contenido. Se utiliza tanto la comunicación sincrónica como asincrónica vía WhatsApp, telegram,, correo, teléfono fijo.

En aras de cumplimentar los principios descritos, se tuvieron en cuenta las recomendaciones metodológicas siguientes:

- Ofrecer un entorno de comunicación lo más rico y variado posible, incorporando las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica más usuales de la comunicación telemática.
- Incorporar espacios para el debate, la discusión y la complementación.
- Utilizar guías visuales que faciliten la percepción del recorrido seguido en su proceso de formación. Las guías están a disposición del profesor facilitador del curso para el conocimiento del ciclo formativo seguido por el maestrante, así como de las posibles lagunas cometidas y problemáticas encontradas.
- Ofrecer al maestrante la posibilidad de poder elegir el recorrido de aprendizaje, los medios para interactuar y el tipo de material con el cual desea realizarlo.
- Ser flexible en su construcción y desarrollo a partir de las condiciones de trabajo de cada maestrante.

- Utilizar variadas vías para la comunicación y evaluación: whatsApp, correo electrónico, teléfono fijo, Telegram; considerando formas organizativas como el Foro y el Taller.
- Convenir los espacios para la comunicación verbal, auditiva o audiovisual con el profesor.
- Estar guiados por los principios de participación y responsabilidad directa del maestrante en su propio proceso formativo.
- Asumir una perspectiva procesual de la enseñanza por encima de una perspectiva centrada en los productos.
- Introducir elementos tanto para la evaluación del estudiante, como para la evaluación del entorno de comunicación desarrollado.

En todo el proceso se utilizaron métodos, como: trabajo independiente, búsqueda parcial, investigativo, conversación heurística, solución de problemas. Al respecto, el material bibliográfico para apropiarse del conocimiento científico se facilitó una semana antes del primer encuentro sincrónico. De esta forma los maestrantes pudieron escoger las estrategias y estilos para realizar las actividades independientes orientadas, profundizar en el contenido con la bibliografía complementaria ofrecida; además de investigar en línea sobre cada temática. En cada encuentro sincrónico se partió del debate sobre un sistema de preguntas formuladas previamente por el profesor y aquellas que los propios maestrantes le realizaban a sus compañeros como parte de la co-evaluación.

De ello se infiere que en todo el proceso prevalecieron procedimientos organizacionales como el trabajo individual, en pares, en equipos y grupal. El trabajo individual constituyó la base en todos los encuentros, donde cada maestrante profundizó, investigó y buscó soluciones a las problemáticas de sus contextos de actuación profesional. Esto los preparó para el trabajo en equipos de hasta cuatro maestrantes, donde prevaleció como evaluación el planeamiento didáctico, facilitando en esa interacción el debate de opiniones sobre algunos aspectos que debieron considerarse, contribuyendo así al trabajo cooperado.

Otro aspecto a considerar es el tipo de comunicación utilizado. Al respecto, se mantuvo una comunicación asincrónica en todo el transcurso del proceso. Mediante ella se aclaraban dudas generales, se orientaban a los maestrantes constantemente sobre las

acciones que debían acometer. Por otra parte, se utilizó la comunicación síncrona los viernes, que es el día asignado para los encuentros o cronograma de trabajo.

Las consultas docentes se centraron en la explicación de los contenidos que correspondían ser evaluados los viernes; dígame, la conceptualización de las principales categorías de la expresión oral, microhabilidades, la enseñanza aprendizaje de la gramática, la pronunciación y el vocabulario, la corrección de errores, el diseño de ejercicios para la gramática, la pronunciación y el vocabulario, el diseño de tareas para la expresión oral, el juego de roles, el debate grupal, papel del profesor, papel del estudiante y libertad de elección en cada tipo de tarea, el ciclo del proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos lingüístico – comunicativos, además de la expresión oral y la autogestión en el desarrollo de esta habilidad con el aprovechamiento de las plataformas de comunicación en línea asincrónica y el empleo de otras tecnologías.

Para cumplimentar los objetivos del curso se decidió ofrecerles a los maestrantes la información lo más asequible, accesible y clara posible teniendo en cuenta la complejidad del tema en cuestión. Por ello, como medios didácticos se realizó un compendio de pequeños artículos sobre libros de la especialidad, los que fueron transformados en formato pdf para garantizar la coherencia del material. Se les entregó un aproximado de tres conferencias (pdf) por cada encuentro con la bibliografía complementaria; la cual contiene presentaciones electrónicas (ppt), videos y artículos especializados. Todo ello facilita la interpretación de la información ya que pueden profundizar desde varias posiciones teóricas y metodológicas.

A continuación, se muestran ejemplos de la bibliografía utilizada.

 BIBLIOGRAFIA	 ACTIVITY THEORY 1	28/6/2020 11:34:PM
 CONFERENCIA 1	 ACTIVITY THEORY 2	28/6/2020 11:34:PM
 CONFERENCIA 2	 ACTIVITY THEORY 3	28/6/2020 11:31:PM
 CONFERENCIA 3	 ARTICLE GRAMMAR	10/2/2013 07:30:PM
	 ARTICLE PRINCIPLES CLT-TBA	14/2/2013 12:08:AM
	 CORRECTIVE PHONETICS IN FOREIGN	22/10/2021 10:20:...
	 ESTRATEGIAS	22/10/2021 10:27:...
	 J.C.RICHARDS'REFLECTIONS	22/10/2021 05:23:...
	 LIBRO 5 MAESTRÍA	11/5/2001 05:37:AM
	 MISTAKES IN LANGUAGE LEARNING	22/10/2021 10:21:...
	 SEAKING, Ur	22/10/2021 10:22:...
	 SPEAKING	28/6/2020 03:12:PM
	 TEACHING GRAMMAR COMMUNICATIV...	22/10/2021 10:29:...
	 TEACHING YOUNG LEARNERS	22/10/2021 10:23:...
	 VYGOTSKY	19/10/2021 11:45:...

Como se puede apreciar, la mayoría de la bibliografía se les proporciona en inglés por ser docentes de esta especialidad, lo que contribuye, a su vez, a la actualización lingüística de los mismos. Aunque en la explicación de la concepción teórico-metodológica ya se ha mencionado, se explicita que en todo el proceso prevaleció la coevaluación y autoevaluación. La heteroevaluación se realizó una vez semanal mediante los Foro y talleres; además de la final del curso, en la cual los maestrantes debieron exponer presencialmente y entregar por escrito un planeamiento didáctico a un sistema de clases con su fundamentación teórica.

3. Resultados del nivel de satisfacción

Como parte de la evaluación del curso, se aplicó una encuesta final en aras de constatar el nivel de satisfacción de los maestrantes. Para ello se solicitó que marcaran en la escala ordinal (Alto, Medio, Bajo) en dependencia de la satisfacción tenida con cada indicador. Es válido expresar que la mayoría de los indicadores tenidos en cuenta en este estudio obtuvieron 100% de un nivel de satisfacción Alto.

A continuación, se muestran los indicadores tenidos en cuenta.

INDICADORES	CURSO DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LENGUAS EXTRANJERAS
Acceso a literatura científica actualizada	100% alto
Nivel científico y maestría pedagógica de los profesores	100% alto
Organización de los contenidos	100% alto
Modos de interacción virtual	96,66% alto y 3,34% medio
Formas de evaluación	96,66% alto y 3,34% medio
Proceder metodológico en la impartición del contenido	100% alto
Nivel de satisfacción general	100% alto

Otra forma de evaluación de este curso fue precisamente el estudio documental a la evaluación final de cada maestrante. En ellas se pudo constatar que el 100% se apropió del conocimiento relacionado con la dirección del proceso de desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. El 67, 74% obtuvo la evaluación de excelente y el 32,25% obtuvo la evaluación de Bien.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio permiten corroborar la idea a defender presentada al inicio de este trabajo, la cual declara que la correcta implementación de una concepción teórica-metodológica, constituida por principios didácticos, recomendaciones metodológicas, métodos, procedimientos organizacionales, medios didácticos y evaluación, enriquece la formación académica del posgrado en ambientes virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, D. (2005). Teaching by Principles. Cambridge University Press. San Francisco. USA
- Enríquez, I. et. al (2018). A guide to the teaching of English in the Cuban Context II. Editorial Educación. La Habana, Cuba.
- Góngora, A. (2021). Teaching Grammar Communicatevely. Facultad de Educación en lenguas Extranjeras de la UCPEJV, La Habana, Cuba.
- Góngora, A. (2021). Las estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras. Facultad de Educación en lenguas Extranjeras de la UCPEJV, La Habana, Cuba.
- Richards, J. C. (2010). 30 Years. A personal reflection. Digital material.
- Rodríguez, L., Pérez, M., Rodríguez, M. (2016). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. Cienfuegos, Cuba.

LAS ADAPTACIONES TEATRALES Y SU ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE LITERATURA CUBANA ACTUAL.

MSc. Marbelia Acosta Ríos, marbelia.ar@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-6480-1486>

MSc. Martha Ceballos Quintero, martha.cq@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-6769-7928>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de la Habana

RESUMEN

En el proceso de aprendizaje de ELE o L2 los medios audiovisuales en toda su diversidad han sido de gran apoyo para visualizar de forma práctica, con gran frecuencia, los contenidos lingüísticos y culturales en esta enseñanza. En el presente trabajo se valoró el papel jugado por la proyección de variados filmes o fragmentos de ellos, especialmente los que constituyeron adaptaciones cinematográficas de obras teatrales. Con esta investigación se comprobó la gran importancia del aspecto sociocultural y la contextualización en el aprendizaje de la lengua meta y cómo esos medios hicieron más asequible el contenido, el desarrollo de la comprensión auditiva y su contribución al enriquecimiento del vocabulario.

Palabras claves: cinematografía, obras teatrales, proceso de enseñanza- aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, dominar una lengua extranjera es como tener una llave para abrir la puerta de otro mundo. En este sentido, un importante camino para los estudiantes de lenguas extranjeras a la hora de enfrentar este reto, puede constituirlo el análisis de obras artísticas de la cultura de la lengua que aprende. Cuando se hace este tipo de análisis, nos ponemos en contacto con ella mediante la observación e interpretación de los rasgos que se representan. Obras como la pintura, la escultura o la arquitectura, entre otras manifestaciones artísticas, transmiten una información importantísima sobre la cultura, la identidad, las necesidades y las costumbres de sus creadores. Así, el estudiante de lenguas extranjeras tiene la posibilidad de aprender el idioma a través de las creaciones de la lengua que desea dominar.

Existen innumerables manifestaciones artísticas que podrían utilizarse con dichos propósitos, pero, indudablemente, la literatura y el cine constituyen formas atractivas y útiles pues tienen valores estético, social e histórico. Por un lado, la literatura es una manifestación del arte que utiliza como instrumento la palabra. Generalmente se clasifica

en tres géneros mayores: el género épico, el género lírico y el género dramático; pretende crear belleza a partir del lenguaje y de una serie de recursos lingüísticos que utiliza; tiene valores sociales ya que posee la capacidad de reflejar los fenómenos de la sociedad de modo directo o indirecto y dirigir lo que piensa la persona. Además, cada producción literaria se crea dentro de un contexto socio -histórico determinado, por lo tanto, de una forma u otra, se representan las características relevantes de esa época.

Por otro lado, el cine también forma parte de la cultura de un pueblo, es uno de los conductores culturales más reconocidos, constituye una forma de representación social, política y cultural de una nación; es uno de los medios más importantes para mostrar la realidad de un idioma. En la enseñanza de una lengua extranjera, el cine es un medio didáctico motivador que propicia desarrollar las tres dimensiones del alumno: agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo, pues refleja la realidad de un pueblo a partir de contextos en situaciones, hace gala de su valor artístico para mostrar la realidad en algunos casos, todo lo cual hace de este arte un instrumento funcional para poner sobre la palestra temas medulares relacionados con las creencias, los valores, los sentimientos, los deseos y las realidades del hombre.

Es por esto que en este trabajo se hace una valoración de la importancia de las adaptaciones de obras teatrales al cine en las clases de Literatura cubana actual.

DESARROLLO

El cine es la técnica de proyectar fotogramas de forma rápida y sucesiva para crear la impresión de movimiento, mostrando algún video o película. Como forma de narrar historias o acontecimientos, el cine es un arte, y comúnmente, considerando las seis artes del mundo clásico, se le denomina séptimo arte.

Entre las diferentes manifestaciones del arte, se puede afirmar que la literatura y el cine se relacionan estrechamente. Los tres grandes géneros literarios comparten similitudes con el cine, obras de cada uno de ellos han sido recreadas en la pantalla.

El cine, como bien se ha precisado, busca afectar de alguna manera al espectador - alumno y provocarle un determinado tipo de respuesta. Permite mostrar situaciones muy difíciles de recrear en el aula, en que han de aplicarse vista y oído a la vez, reforzándose así la memoria al emplearse dos canales de percepción simultáneamente. Constituye,

además, un estímulo para la expresión y la discusión a partir de los contenidos, para la investigación y el análisis de lo visionado.

Las películas, gracias a su multiplicidad de personajes y situaciones, permiten observar los aspectos lingüísticos relativos a las variedades del español, unidos a los aspectos extralingüísticos, como los gestos, la mímica, el tono de voz, expresión corporal y facial, el contexto e, igualmente, introduce a los alumnos en la cultura del mundo hispano. Se pueden apreciar las situaciones de la vida cotidiana y una serie de actos de habla como los saludos, las despedidas, felicitar a alguien, invitar, pedir algo, entre otras funciones comunicativas.

Para la selección de un filme, existen dos criterios importantes: la claridad del lenguaje y la adecuación del tema en cuestión. El tema y contenido lingüístico deben adecuarse al nivel de hábitos y habilidades desarrollados por los estudiantes hasta el momento, lo que además, constituye una forma de elevar la confianza en sí mismos con respecto al uso del idioma. Justamente, es el profesor el que determina en qué clase y momento de ella se empleará un material cinematográfico teniendo presente determinadas características que presenta el filme propuesto para utilizar. Es muy importante que el profesor piense con detenimiento, el papel que desempeña el filme en la clase y las consecuencias de una correcta visualización del mismo.

Una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible, comprenderla mejor para ver el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos.

En las proyecciones cinematográficas, de igual forma, se dan muchas y muy variadas formas de contar las historias. La mayoría de ellas tienen que ver tanto con el argumento como con la manera de situar los planos, de mover la cámara y de utilizar el sonido. Analizar la actuación de los protagonistas y muchos otros factores, que no solamente indican cuál es el mensaje de la película o de cada secuencia, nos enseñan a ver cine. Cuando se ve una película con elementos de juicio se le encuentra mayor sentido.

Una película es una obra de arte cinematográfica que recrea una historia de manera audiovisual por medio de una secuencia de imágenes, con o sin sonidos, y que, por lo general, se basa en un guion, en el que los personajes pueden o no, ser interpretados

por actores. Son textos con significado completo porque presentan situaciones íntegras que el estudiante querrá conocer e intentará interpretar, aún cuando no lo entienda totalmente

Es por esto que en la enseñanza de la literatura cubana las ventajas de las adaptaciones como recurso didáctico son múltiples:

Desarrollan las capacidades de comunicación y representación.

- Ofrecen la posibilidad de “trasladarse” a espacios y tiempos diversos.
- Son una estrategia especial de comunicación (imágenes, sonidos y ritmo específicos).
- Desarrollan la sensibilidad. Conlleva un estímulo afectivo (condiciones de aprendizaje más rápidas y duraderas).
- Contribuyen a la mejor comprensión de la temporalidad, la relación causa-efecto y las explicaciones multicausales de los hechos humanos.
- Contribuyen a que el alumnado supere el pensamiento concreto, egocéntrico, y acceda al pensamiento formal, abstracto.
- Permiten la atención de alumnos con bajo nivel de interés.
- Posibilitan la interacción en el aula (trabajo colectivo).
- Integran otros medios audiovisuales (cine, fotografía, entre otros)
- Readaptan otros recursos (cine, fotografía, entorno, otros medios)
- Son de fácil manejo y relativo bajo costo.
- Permiten manipular con facilidad la cinta u otro soporte para adaptarlas a las necesidades.
- Permiten duplicar, catalogar, almacenar, conservar y modificar la información

Teniendo en cuenta los aspectos antes citados, proporcionamos algunos ejemplos que demuestran la utilidad del análisis de las adaptaciones de obras teatrales al cine en las clases de Literatura cubana actual.

Entre los autores cuyas obras literarias inspiran a la filmografía del siglo XXI se encuentra Héctor Quintero, uno de los escritores cubanos más destacados. Sus obras teatrales *El premio flaco* y *Contigo pan y cebolla* establecen una relación con el cine a través de los filmes del mismo nombre.

En el caso de la obra *Contigo pan y cebolla* resulta una crítica disección de la familia cubana, se enmarca entre los años de 1955 a 1958. Según el propio Quintero, la pieza posee elementos autobiográficos tomados de su historia familiar, en particular el personaje de Lala Fundora, una de las figuras escénicas más conmovedoras del teatro cubano, quien lucha por mantener las apariencias ante una sociedad desgarradora y cruel que evalúa a sus semejantes por sus valores materiales ("tanto tienes, tanto vales"), a la vez que contiene, en detrimento de la libertad expresiva de sus sentimientos, un caudal de ternura hacia su marido.

El premio flaco cuenta la agraciada y triste historia de Iluminada, una mujer que vive en una barriada muy humilde, en una pésima situación económica. Su esposo Octavio la odia por haber destruido su sueño de trabajar en el circo, en consecuencia la tortura en reiteradas ocasiones con fingidos suicidios. Su hermana Azucena del Río, una artista frustrada, es señorita a los ojos de Iluminada, sin embargo, se pierde en los vicios del placer con el hombre que ama. La suerte de esa pobre mujer cambia inesperadamente cuando encuentra una balita premiada dentro de un jabón Rina, que le otorga como premio una casa, y en su afán de ayudar a los que, como ella, padecen pobreza, regala todas sus pertenencias. Otra muestra de altruismo y solidaridad la tiene con su comadre Juana, quien llega a su humilde casa pidiendo asilo para ella y sus 4 hijos, desamparados después de la muerte del esposo. La nueva casa obtenida como premio por Iluminada, es destrozada tres meses después de haberse mudado con su esposo, razón por la cual deben regresar a su antigua vivienda. Sin embargo, Juana, al igual que todos sus vecinos la recibe con maltratos e ingratitud, pesar de todas las muestras de generosidad que había tenido con todos. A pesar de la respuesta de ellos, Iluminada sigue teniendo fe en el mejoramiento humano.

Otro ejemplo lo constituye *Casa vieja*, largometraje de ficción, inspirado en un clásico del teatro cubano: *La casa vieja*, del dramaturgo Abelardo Estorino, producido en el año 2010, y dirigido por el cineasta Léster Hamlet. Su adaptación al cine constituye un homenaje a la emblemática actriz Raquel Revuelta. En ella aparecen relaciones de parentesco, de género, de poder, de convivencia y se suscitan diversos conflictos.

Se puede mencionar, además, la obra de Estorino, *El robo del cochino* (1961), Mención Casa de Las Américas; refleja las contradicciones de la nueva época cubana en el seno de una familia pequeño burguesa en vías de extinción. A partir de la idea de un cambio social en la vida del país, aparece una evidente contradicción entre lo viejo y lo revolucionario. Fue adaptada al cine por Jorge Fraga *El robo* en 1965.

Serían innumerables otros ejemplos como *María Antonia* y *Mi socio Manolo* de Eugenio Hernández Espinosa, *Recuerdos de Tulipa*, de Manuel Reguera Saumell acompañado del director Manuel Octavio Gómez.

Para desarrollar con los estudiantes el análisis de las obras artísticas se toman como punto de partida los procedimientos adaptativos empleados para transponer los pasajes literarios por las imágenes y luego determinar la tendencia que predomina.

El aporte social de esta investigación radica en que se logra en los estudiantes hispanohablantes un mejor conocimiento de la cultura cubana, un desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas en estos, pues se propicia un intercambio entre el profesor y los alumnos. Además, se eleva el interés por la adquisición de los diferentes contenidos que reciben.

CONCLUSIONES:

- Después de haber aplicado en el aula estas actividades se comprobó que el cine puede cumplir innumerables tareas instructivas y educativas.
- En la asignatura resulta de vital importancia el análisis de las adaptaciones de obras teatrales porque se desarrolla con mayor eficacia y motivación el proceso de enseñanza- aprendizaje en los estudiantes.
- El estudio de la adaptación cinematográfica permite conocer la relación de la literatura y el cine.
- La adaptación cinematográfica es un tipo de trabajo derivado, es el traspaso de un trabajo escrito a un filme. Es un proceso de convertir la abstracción en una imagen. En el cine se crean emociones con luces, sombras, encuadres y sonidos, en la

literatura se transmiten por medio de palabras o metáforas, a veces abstractas, que pueden crear diferentes imágenes en cada persona.

- El teatro puede desempeñar un inmenso papel en la transformación de todo cuanto existe, pues está formado por el conjunto de creaciones de los pueblos, nacidos en un país o en la literatura y suministra la interrelación entre arte, la expresión, la tradición, la dramaturgia, la literatura y la actuación.
- El uso de filmes cubanos que constituyen adaptaciones de obras literarias, especialmente del género dramático, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva en los estudiantes no hispanohablantes.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Ferrera V., J. R. (1997). *El discreto encanto de las adaptaciones: Cecilia o el mito recobrado*. Trabajo de diploma presentado para alcanzar el grado de Licenciado en Letras. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- (2007). *El discreto encanto de las adaptaciones*. Ediciones Santiago, Santiago de Cuba.
- (2010). *Escritos sobre celuloide*. Reina del Mar editores, Cienfuegos.
- Nicolás López.Rafael "El cine y el teatro: relaciones entre ambos lenguajes artísticos. A propósito de ¡Ay, Carmela! (Sanchís-Saura) y Entre tinieblas (Almodóvar-Cabal)" Universidad de Murcia.
- Pérez B., J.A. (2003). Teoría y práctica. *La adaptación cinematográfica de textos literarios*. Plaza Universitaria Ediciones, Salamanca.
- Sánchez N., J. L. (2000). Teoría y análisis de la adaptación. *De la literatura al cine*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

EL PAPEL MEDIADOR DE LAS ARTES EN INGLÉS CON FINES PROFESIONALES, DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURA

Dra.C Iselys González López, lys.glezlopez@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7583-8452>

Dr.C. Juan Silvio Cabrera Albert, juan.cabrera@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

MsC Paulina Marlen Casañas Oliva, paulina@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0001-7100-5771>

Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca de Pinar del Río/ Universidad de La Habana

Resumen

Al orientar el desarrollo de la formación integral del profesional, se facilita y se acompaña el aprender el idioma inglés para investigar, resolver problemas profesionales, para conocer y comprender la cultura local, regional y global vinculada al contexto de la ciencia que se estudia en aras del desarrollo. La propuesta se centra en sistematizar teóricamente estudios que reafirman el valor cognoscitivo implícito en el arte. Desde lo psicológico, se sustenta desde el Enfoque Histórico Cultural y se esboza el papel mediador de las artes desde la teoría vygotskiana; desde lo pedagógico, se exponen varios criterios sobre la consideración del uso de las artes de manera general y en la enseñanza de lenguas en particular, al declarar las artes como medios para la orientación y desarrollo de la comunicación en idioma inglés a favor del desarrollo personal y profesional. Se operacionaliza la propuesta mediante la tarea comunicativa especializada. La enseñanza de lenguas mediada por las artes en particular a ingenieros en formación, potencia las relaciones interpersonales que se establecen en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje; a su vez, les prepara para una actuación futura desde lo local, lo regional y lo global.

Palabras claves: artes, formación, inglés con fines profesionales.

Abstract

By guiding the development of comprehensive professional training, learning the English language is facilitated and accompanied to investigate, solve professional problems, linked to the context of the science that is studied, in favor of its development. The proposal focuses on theoretically systematizing studies that reaffirm the cognitive value implicit in arts. From the psychological point of view, it is sustained from the Historical-Cultural Approach and the mediating role of the arts is outlined from the Vygotskian theory; from the pedagogical point of view, several criteria are exposed on the consideration of the use of the arts in general and in the teaching of languages in particular, by declaring the arts as means for the orientation and development of communication in the English language in favor of personal and professional development. The proposal is operationalized through the specialized communicative task. The teaching of languages mediated by the arts, in particular to engineers in training, enhances the interpersonal relationships that are established in the development of learning situations; at the same time, it prepares them for a future performance from the local, the regional and the global.

Key words: arts, English for Professional Purposes, professional training.

INTRODUCCIÓN

La universidad contemporánea cubana se desarrolla en un contexto de constantes cambios que demanda una formación integral del profesional con rigor y efectividad en aras de un actuar orientado hacia una transformación ajustada a los requerimientos de cada especialidad.

Para el logro de esta transformación, se requiere comprender que desde la formación profesional de una ingeniería también se contribuye a enriquecer espiritualmente a los estudiantes; a mejorar el diálogo y la cooperación entre profesionales de una misma comunidad epistemológica de otros pueblos, así como, su cultura y la divulgación de conocimientos científicos de manera que contribuya al desarrollo de la internacionalización del currículo.

En este marco y a favor de la orientación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa y su uso para investigar y resolver problemas profesionales y comprender la cultura nacional y universal, la presente propuesta se propone sustentar teóricamente el proceso formativo del inglés con fines profesionales mediante las artes desde un carácter psicopedagógico; al considerar los aportes de L.S. Vigotsky en su enfoque histórico-cultural (EHC), las potencialidades del que aprende a partir del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) y el análisis vigostskiano acerca del arte en su obra *Psicología del Arte* mediante un nuevo método denominado “método objetivamente analítico” Vigotsky, L. S. (1932) en la organización del referido proceso.

Además, se esbozan algunos de los principales aportes sobre la consideración del empleo del arte en el ámbito educativo general y en la enseñanza de lenguas en particular.

Desarrollo

Disímiles afirmaciones, hechas por investigadores en diferentes ramas del saber, coinciden en afirmar que el inglés es considerado como “lenguaje de referencia.” Martínez, J., M. (2007). Otros términos, citados por este autor, utilizados para referirse a esta lengua son: “...lengua franca de la economía y los negocios...” (Mair, C., 2003; Nickerson, C., 2005; Rogers, P., 1998; Jeckings, J., 2002; Akar, D., 2002).

Por otra parte, es conveniente para este estudio reiterar que el inglés se conoce como la lengua más utilizada para divulgar los últimos avances de la ciencia y la tecnología en disímiles ramas del saber. Se destaca entre los idiomas en que se publica el más alto volumen de información diariamente en el mundo; por ello, se afirma su "...dominio casi absoluto como lengua internacional..." (Ibídem).

Sin dudas, estos testimonios constituyen un argumento ideal para prestar atención y estudiar cómo ha sido la formación del idioma inglés con fines profesionales. En la selección de los métodos para el estudio, se parte del método materialista-dialéctico, como método general que guía el pensamiento y la acción investigativa, al cual está directamente vinculada la teoría vigostskiana.

Se seleccionaron los siguientes métodos teóricos: el análisis histórico-lógico para estudiar las principales tendencias de la enseñanza de IFE a escala nacional y el mundo, revelar los enfoques psicológicos que han marcado su evolución y desarrollo como proceso, así como el uso de las artes y la literatura en la enseñanza de idiomas.

La modelación permitió realizar las abstracciones necesarias para la determinación de las bases psicológicas en función de sustentar el proceso formativo del inglés con fines profesionales mediante las artes, así como, su implementación práctica. El método investigación-acción participativa que permitió comprobar la validez de los resultados que fueron relevantes para los actores durante el presente estudio.

Desde el punto de vista teórico

Desde la presente propuesta, resulta esencial partir de las bases teóricas que sustentan la didáctica contemporánea de lenguas, caracterizada por el creciente interés de alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y comprensión del aprendizaje, como proceso activo y desarrollador. (Brown, D. H., 1994 y Willis, J., 1996).

La revalorización de los fundamentos teóricos y prácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras producida a la luz del enfoque comunicativo condujo paulatinamente a la necesidad de tomar en cuenta el proceso mismo de aprendizaje, atribuyéndole un énfasis especial a la tarea como elemento central del aprendizaje, dando paso al surgimiento del llamado "enfoque por tareas" a finales de la década de los años 1980, principio de los

años 1990, (Long, M., 1985; Candlin, C. & Murphy, D., 1987; Nunan, D., 1989; Estaire, S. & Zanón, J., 1990; Roldan, A.M., 1999) reconocida por Breen, M., P. (1987:7) como una acción estructurada que posee un objetivo específico, un contenido apropiado y un procedimiento de trabajo concreto.

En Cuba, resultan renovadoras las concepciones aportadas en el campo de la pedagogía y la didáctica general de necesaria referencia. Entre los principales exponentes se encuentra Álvarez Z, C (1989), quien desarrolló la teoría didáctica aplicada a la educación superior cubana mediante el Modelo de Diseño Curricular de los Procesos Conscientes.

Y consecuentemente, se hace necesario acudir a las consideraciones teórico-metodológicas de carácter general acerca de la concepción de aprendizaje desarrollador que resultan de gran valor para los propósitos de esta investigación, la cual se sustenta en los aportes de autores como Fariñas, G. (1995, 1997, 2000); Silvestre, M. (1999); Zilberstein, T., J. (2000); Castellanos, D. y otros (2002) y León, J. A. (1991), quienes sustentados en el enfoque histórico-cultural y en particular las perspectivas de Vygotski, L. S. (1995) sobre educación y desarrollo, han conformado una visión coherente y sistémica de esta dimensión compleja y dinámica del proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista psicológico, el presente estudio se sustenta en los postulados del EHC (Vigotski, L.S. 1984) que explica cómo el desarrollo psicológico se produce en el sujeto determinado por las condiciones sociales, políticas, económicas en un determinado contexto histórico- cultural en que se manifiesta y se transforma, mediante el entramado de interrelaciones que dinamizan este contexto; en interrelación dialéctica entre las categorías actividad y la comunicación – conceptos estudiados además por Leontiev, A.N. (1947) y Talízina, N.F. (1987). De acuerdo con los criterios de Leontiev, A.N. (1980), la actividad constituye un eslabón que media entre el sujeto y el medio, asumiendo a la interacción hombre-mundo como la base de la adquisición del conocimiento. Estos criterios encuentran un soporte filosófico en la consideración de la comunicación como actividad verbal, además, se proyectan como una continuidad de los pensamientos de Vigotsky L. S. (1966), y significan la piedra angular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. En esencia, revelan la relación objeto-

contenido-método y fundamentan el desarrollo de las habilidades a través de la práctica lingüístico-comunicativa.

Por consiguiente, en el análisis de la dimensión desarrolladora del aprendizaje mediado por el arte es importante tomar en cuenta la visión de Vigotsky L. S. (1984) sobre desarrollo y zona de desarrollo próximo. "...el desarrollo que parte de la colaboración mediante la imitación es la fuente de todas las propiedades específicamente humanas de la conciencia...". El factor principal lo constituye el desarrollo base en la instrucción. Por consiguiente, el aspecto central para toda la psicología de la instrucción estriba en la posibilidad de elevarse mediante la colaboración a un grado intelectualmente superior, la posibilidad de pasar con ayuda de la imitación de lo que el niño es capaz de hacer a lo que no es capaz. En esto se basa toda la importancia de la instrucción en el desarrollo y eso es lo que constituye en realidad el contenido del concepto de zona de desarrollo próximo" (Vigotsky, L. S., 1987). Aunque, es claro que este autor se refiere al desarrollo y la instrucción en el niño, ello también es válido para la educación superior, salvando las diferencias de las características psicológicas y los fines de la educación. Se asume que para trabajar con los adolescentes y jóvenes hay que tener en cuenta sus potencialidades para el desarrollo y la simulación de roles profesionales, lo que puede ayudar al estudiante a asimilar tempranamente y de manera intencionada los mejores rasgos del modo de actuación concebido para su profesión.

En los últimos años en Cuba, se han sistematizado, a la luz de la práctica educativa y sustentado en la teoría vygotskiana, ideas en torno al perfeccionamiento del proceso docente-educativo, sobre la base de un perfil desarrollador; el cual reconoce la labor del sujeto dentro de un grupo social y el papel determinante de la unidad dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje con un efecto desarrollador sobre el estudiante, que guíe su desarrollo integral.

En tal sentido, Fariñas, L. G., (2007) insiste en que para que una enseñanza verdaderamente desarrolle, debe centrarse en el propio aprendizaje como proceso que reclama cambios en los objetivos educativos sustentados en el aprender a aprender y también, en las exigencias socioculturales que matizan ese contexto. (Ibídem, 2007).

En el intento de alcanzar el referido cambio planteado por esta autora, se recurre al análisis vigostkiano acerca del arte con el fin de sustentar, comprender y transformar el proceso formativo del inglés con fines profesionales mediante las artes para los estudiantes de ingenierías.

L. S. Vigotsky se acerca a las obras de arte como psicólogo, pero como psicólogo que ha roto con la vieja psicología subjetivo-empírica. (...) Ha elegido un método objetivo, analítico. Su intención era recrear, mediante el análisis de las peculiaridades de la estructura de la obra de arte, la estructura de aquella reacción, o actividad interna que la obra de arte provoca. (...) "...el arte "trabaja" con sentimientos humanos y la obra artística encarna en sí este trabajo. Los sentimientos, emociones, pasiones, forman parte del contenido de la obra de arte, pero en ella *se transforman*. Al igual que un procedimiento artístico provoca la metamorfosis del material de la obra, puede provocar asimismo la metamorfosis de los sentimientos. El significado de esta metamorfosis de los sentimientos consiste, según Vigotsky, en que éstos se elevan sobre los sentimientos individuales, se generalizan y se tornan sociales. De este modo, el significado y función de una poesía sobre la tristeza no reside en transmitirnos la tristeza del autor, contagiárnosla (esto sería triste para el arte, observa Vigotsky) sino en plasmar esta tristeza de tal forma que al hombre se le descubra algo nuevo, en una verdad más elevada, más humana. A. N. Leontiev (1972).

Para este autor Vigotsky aspiraba en sus estudios, en relación con la psicología del arte a: "comprender la función del arte en la vida de la sociedad y en la vida del hombre, como ente sociohistórico (ibídem, 1972).

Entre otros de los postulados del EHC que sustentan la propuesta se encuentran los siguientes:

- La consideración de la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo en función de organizar el proceso mediante acciones que movilicen la motivación del estudiante hacia el aprendizaje del idioma inglés mediado por aquellas artes que recreen el contexto de la ciencia que se estudia.

- La consideración de la vivencia en función del aprendizaje desarrollador del IFP y como sustento para el desarrollo de la comprensión y construcción de textos al servicio de la ciencia Forestal.

Por tanto se declara que el aprendizaje del IFP mediante las artes constituye un instrumento de desarrollo cultural para estudiantes de ingeniería, quienes poseen un perfil técnico.

Por otra parte, es posible afirmar que un elemento importante a considerar en esta propuesta es el uso de las artes, dado el papel que juegan en la movilización de la motivación y como medio didáctico potenciador del aprendizaje y los valores al vincularlas a la actividad profesional.

Por otra parte, al profundizar en la historia de la metodología de la enseñanza de lenguas y en teorías y enfoques de carácter psicológico para comprender la naturaleza del que aprende en función de lograr un aprendizaje desarrollador mediado por el arte, se detallan otros aportes.

Se constatan en la literatura una gran cantidad de métodos, surgidos bajo la influencia de corrientes psicológicas, lingüísticas, y filosóficas que ha marcado considerablemente la enseñanza de lenguas y que son empleados en dependencia de la situación del grupo, de los objetivos de enseñanza, el programa, las técnicas y procedimientos, el papel del profesor, el de los alumnos y el tipo de materiales que se utilizan. Entre ellos: el método gramática-traducción -tradicional o prusiano, el método directo, el método de lectura, el método audio-lingual y el audio-visual que se acompañan con medios de enseñanza como filminas e ilustraciones, el método estructuro- situacional, el método de respuesta física total (TPR) mediante el cual se aprende a través de acciones y respuestas corporales para establecer comunicación, la sugestopedia que se sustenta en el uso de una música adecuada de fondo, el enfoque comunicativo (EC) en el que se manifiestan aspectos del conductismo, el cognitivismo y el humanismo en su práctica; así como los juegos teatrales o de rol (en inglés, *role play*), como una de las tareas docentes que caracterizan a este enfoque, el enfoque por tareas que se le considera como el heredero del EC, método práctico- consciente que es el más utilizado en nuestro país, entre otros.

Varios de estos indican un camino hacia el uso de formas artísticas en función del aprendizaje de la lengua extranjera.

Se considera oportuno clarificar que al EC no se le denomina como un método, sino como un enfoque debido a la limitación del término método en el reflejo de la práctica didáctica en la enseñanza de una lengua y responde a varias teorías en relación con la comunicación y su aprendizaje. “A partir de los años 60 se produce lo que Stern ha dado en llamar el “rompimiento con el concepto de método” por considerarse este como un término incapaz de cubrir todas las aristas que comprende la enseñanza de idiomas que ya tenía exigencias mayores, aunque no en esencia diferentes a las de años anteriores” Bueno V, C. y Martínez, J.M. (2009).

Entre otros autores que han sistematizado la evolución del método en la enseñanza de lenguas, para este estudio se han consultado los trabajos de Irizar V, A. (1996), Hdez. F (2000), Acosta P, R y Alfonso H, J. (2008), Bueno V, C y Martínez H, JM (2009), Martín S, M. (2009).

En relación con el desarrollo de la de la formación desde una perspectiva artística, uno de los motivos para proponer la formación en IFP mediante las artes parte del legado de Diego Vicente Tejera, en su artículo: Por el Desierto, en El Fígaro, citado en Aguirre, S. (1995). La juventud, sobre todo la universitaria, ha de empezar imponiéndose el deber patriótico de conocer nuestro modesto tesoro literario y artístico. En tal comercio con los nobles espíritus que ha pensado y sentido en esta tierra, es seguro que el alma se les tornaría más cubana. En esta obra también el autor relata las palabras de Varona al comentarle personalmente que el sentimiento de la patria no se aprendió, no les iluminó por la obra de los críticos, historiadores, o filósofos de aquella época, “...sino por obra de un poeta, de José María Heredia...

Se considera necesario destacar que es en esta acción de conocer lo autóctono, desde la emoción poética, o la contemplación de una obra paisajística, de la música, entre otras manifestaciones que se logra conocer, comprender y respetar mejor las culturas. Queda explícito entonces, el valor educativo y cognoscitivo que las artes le confieren al proceso formativo que se modela en este estudio.

No bastaba con lo planteado por Tejera, citado en Aguirre, S. (1995), Una aproximación al empleo de las artes en el contexto educativo demuestra que su papel es reconocido con anterioridad por filósofos, psicólogos y pedagogos. Se destacan Baird, R. y Wolfe, D. (1990) y Corti, K. (2006) citados en Luna, C.A. (2011), los estudios de: Tatarkiewicz, W. (2000), Fowler, C. & Winson, B. (2001), González C, L. A. (2004), Ordóñez, M. (2010), Murphy, M. (1998), Jarner, G. & Colom, A. (1994:87), Wachowiak, R. & Clements, R. (2001), (Efland, A. 2002), Thompson, C. (1995), Zemelman, S, D. y Hyde, A. (1998), Sousa, D. (2000) Trevarthen, C. (2008), Hetland, L. et al, (2007), Frega, A. (2009), Abad, J. (2009), Sylwester, R. (1998), Eisner, E. (2002).

Al sistematizar sus aportes, se destacan los siguientes aspectos: el arte es un componente de la cultura que refleja ideas y valores, una herramienta de aprendizaje, un instrumento eficiente de comunicación, su lenguaje que expresa aspectos sociales e ideológicos, puede concebirse como una forma de expresión individual de la actividad cerebral que resulta de la interacción de emociones, sensaciones, experiencias, memorias y aprendizajes, son una forma de cultivar los sentimientos, de concebir la vida, es un desafío a lo impensado; es un juego a la imaginación, afirman la autenticidad del ser, son caminos para transmitir, mantener y analizar la cultura, para alcanzar el nivel de aprendizaje que no se logra mediante métodos tradicionales, ayudan a una comprensión más extensa del entorno del ser humano, enriquecen su intelectualidad e incentivación a aprender, permiten el diseño de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de las habilidades, ofrecen visibilidad al proyecto educativo y la cultura escolar, presentan un espacio de reconocimiento e identidad compartida.

En particular, las consideraciones acerca del empleo de las artes para el aprendizaje de una lengua extranjera que sustentan esta propuesta son las siguientes: Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques, de Moskowitz, G. (1978); Teaching English through the Arts, de Baird, R. & Wolfe, D. (1990); Why Are the Arts Important: New Horizons for Learning, de Dickinson, D. (1997), Teaching English Language Learners through the Arts, de Goldberg, M. (2004), Learning English and Spanish through the Arts (LESTA), de Turtledove, (2004), Teaching English with a Magic Touch, called Arts, de Osorio, R. O. (2006) y Goldberg, M. (2004).

Entre las manifestaciones artísticas que más se han utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras en función de movilizar la motivación hacia el idioma en cuestión, resaltan: la música, Pérez, P. (1999); Silva Ros, M. T. (2006), Ballesteros, E. M. (2010), Leal, O. A. & Sánchez, R. P. (2010) y Valdés, S. (2012); la literatura, McKay, L. S. (2001), Kramsch, C. (1993), Carter, R. (1996) Rosenblatt, L. (1978), Adaskou, K., Britten, D. & Fashi, B. (1989) y Widdowson, H. G. (1975). Dentro de las artes plásticas, específicamente la pintura paisajística, (González, L. I., 2010), como expresión externa y perceptible del medio el cual posee una calidad estética, un potencial de visualización. El uso de la cinematografía y el uso del video, (Stempleski, & Tomalin, 1990; Cooper et al, 1991; Monergan, 1984; Ruiz, F., 1992 & Liceras, 1992), citados en Torrecillas, B., & Sánchez, T. M.A. (1994). El uso del drama, abordado desde el género cinematográfico, ha sido también considerado. (Peck, S., 2001). Desafortunadamente, en el campo de la enseñanza del IFP para estudiantes de perfiles técnicos, aún resultan escasos los estudios centrados en el uso de las artes como medio que contribuya al aprendizaje de la lengua extranjera en función de las necesidades académicas y profesionales de los estudiantes.

Operacionalización de la propuesta mediante la tarea comunicativa especializada

La TCE se definió como una unidad organizativa que transita de la preparación y la práctica hacia la expansión y transferencia de conocimientos en IFP, mediada por las artes vinculadas a la actividad forestal, para garantizar un objetivo comunicativo desde lo curricular o lo extracurricular. (González, L. I., 2015)

La TCE se caracterizó en dos direcciones. La comunicativa referida a la implicación activa del estudiante en la comprensión, negociación y expresión de significados para el logro del objetivo comunicativo. La especializada refleja el lenguaje de un campo especializado del conocimiento en el área forestal y el de las artes vinculadas a esta. La TCE se clasificó en tareas para la preparación y la práctica y tarea de expansión y transferencia en IFP.

Las tareas para la preparación y la práctica se desarrollaron a partir de la elección de un tema central previamente negociado con el estudiante, relacionado con el lenguaje del contexto forestal, y las artes que narren o exhiban aspectos relacionados con el mundo natural. Se estableció el objetivo, el contenido lingüístico, el nivel de complejidad de las

acciones para su cumplimiento y las formas de trabajo fueron la de trabajo independiente, en parejas o pequeños grupos, se establecieron los papeles del profesor, del estudiante y del grupo en general. Todo ello adecuado a las características específicas del grupo. Las tareas de expansión y transferencia se desarrollaron mediante el tema central elegido e incluyeron las artes seleccionadas u otras propuestas como necesidad intrínseca del propio proceso de solución de la TCE. Igualmente, se estableció su objetivo, el contenido lingüístico estuvo determinado por el estudiante quien eligió qué lenguaje utilizar en la solución de la situación comunicativa presentada, es decir, se transfirió el vocabulario y las estructuras aprendidas a situaciones nuevas. El nivel de complejidad de las acciones se reguló a partir del desenvolvimiento del estudiante durante su realización, así como las formas de trabajo, ya sea interactivo y/o independiente. Estas tareas fueron consideradas más hacia lo extracurricular que hacia lo curricular y potenciaron el desarrollo de las últimas.

Las etapas de la tarea:

1. Orientación hacia la TCE. Se movilizó hacia el objetivo comunicativo sobre temáticas de la especialidad mediante el arte.
2. Ejecución y monitoreo de la TCE. Se implementó el cumplimiento del objetivo y se evaluó su desarrollo de manera sistemática.
3. Evaluación integral de la TCE. Se evaluó el proceso integralmente. Se llevó a cabo la retroalimentación y reflexión acerca de los resultados. Se estimularon nuevas necesidades en función de metas superiores.

Desde el punto de vista práctico

El resultado práctico que se muestra se desarrolló con un grupo de estudiantes de la carrera de Ingeniería Forestal. Se aplicó una TCE mediante una muestra de pinturas de paisaje como medio fundamental; entre otros se emplearon poesías y cuentos en los que se resaltan los valores y características del bosque, como vía para potenciar el conocimiento de la especialidad forestal, con un carácter lúdico que se pone de manifiesto en el juego y el diálogo con la imaginación mediante el trabajo independiente y en pequeños grupos.

La TCE estuvo dirigida a evaluar el nivel alcanzado en el desarrollo de las habilidades de construcción y comprensión de textos por parte de los estudiantes. La TCE se llevó a cabo mediante dos acciones fundamentales: la instrumentación del taller *ForestArt* normado por los siguientes principios: el carácter integrador, el carácter contextualizado y el carácter desarrollador en el desarrollo de la tarea y, como parte del taller, se organizó el concurso *Healthy Forest*.

Ambas acciones, el taller *ForestArt* y el concurso *Healthy Forest*, estuvieron dirigidas a sistematizar el dominio de IFE al aplicarlo a situaciones comunicativas específicas para potenciar el diálogo, la reflexión y la problematización que garantice un aprendizaje de calidad en esta etapa de la formación. Las operaciones fueron las siguientes: diseñar el programa del taller integrador y las bases para el concurso, implementar el programa del taller, sus acciones específicas y validarlo. Se precisa que este estudio también fortaleció, desde una perspectiva interdisciplinar, la planificación, organización y evaluación del trabajo científico estudiantil, incentivado desde la reacción que la obra de arte provoca en función de redescubrir aspectos del contexto de la actividad forestal en la obra y motivarles a indagar, a investigar y socializar su hallazgo en idioma inglés.

El concurso *Healthy Forest* constituyó un estímulo para movilizar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de IFP mediante otras formas creativas de expresar el conocimiento y de comunicar los sentimientos reflejado en sus resultados. Se presenta una muestra de un trabajo.

Para reafirmar la pertinencia de la implementación de la TCE, se llevaron a cabo dos mediciones al inicio y al cierre de la tarea, acompañadas de una planilla de reflexión para indagar acerca de sus expectativas sobre el objetivo planteado al comenzar la experiencia y para valorar el cumplimiento de sus expectativas al concluir la experiencia.

La medición inicial consistió en evaluar la situación inicial de los estudiantes en relación con el proceso de formación en IFP. La medición final se realizó mediante la aplicación de una prueba similar a la inicial en su estructura, pero con mayor complejidad, pues consistió en la propia presentación de un trabajo investigativo en el taller.

Se manifiesta un nivel elevado de satisfacción en el desarrollo de la TCE mediante las artes, como medios didácticos, la selección de estas en función de la actividad profesional

de los estudiantes, la motivación por continuar adentrándose en el mundo de las artes como herramienta importante para el logro de metas profesionales y personales. Les provocó insatisfacción la necesidad de interactuar con más frecuencia con artistas y creadores.

Al concluir la TCE, se reflexionó acerca de la importancia de las artes y las enseñanzas que estas proveen como medios de aprendizaje y de comunicación, para crear o recrear, para integrar la imaginación, el sentimiento, el cuerpo y la energía, proporcionan oportunidades de reflexión; de motivación; de aplicación concreta en pos de un conocimiento profundo, del éxito académico y del pensamiento creativo. Como resultado se presentan las siguientes lecciones útiles:

- El empleo de las artes vinculadas al contexto de la actividad profesional de los estudiantes de Forestal, constituye un medio para la comunicación en función de expresar y respetar las opiniones durante la interacción de sus actores.
- Las artes que recrean temáticas acerca del bosque, enseñan a pensar en un ambiente de creatividad e innovación en consecuencia con el contexto histórico-cultural de la comunidad científica forestal.
- El papel mediador de las artes en el diseño de las situaciones de aprendizaje que movilicen los recursos personológicos en función de recrear la obra para provocar una reacción en aras de procesar y construir el conocimiento.
- Las artes contribuyen a desarrollar capacidades en los estudiantes para percibir lo bello y la utilidad para su formación, enriquecen el rendimiento académico y por tanto aumentan la autoestima y confianza en sí mismos.
- Las artes potencian la condición espiritual de los estudiantes, su imaginación y educan su sensibilidad hacia el contexto que los rodea.

CONCLUSIONES

1. El proceso de formación de inglés con fines profesionales mediante las artes para ingenieros en formación, se sustenta en el materialismo dialéctico, como soporte general que guía la acción investigativa hacia la consideración de posiciones psicológicas regidas por el enfoque histórico-cultural: el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo los estudios en relación con la psicología del arte; así como, los principales aportes sobre la consideración del uso de las artes en el ámbito educativo general y en la enseñanza de lenguas en particular.
2. La vinculación de contenidos de la ciencia que se estudia con las artes que recrean esta actividad profesional en el desarrollo de la TCE ha contribuido al desarrollo de los procesos de comprensión y construcción de textos; así como al desarrollo de la creatividad, el sentido crítico y la reflexión, sobre la base de reafirmación de identidad nacional y comprensión de otras culturas y como un testimonio a favor de la educación en la conservación y el manejo de los recursos forestales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, S. (1995). *De Nacionalidad a Nación en Cuba*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
- Baird, R., & Wolfe, D. (1990). *Teaching English through the Arts*. Theory and research into practice (TRIP) series. Recuperado el 12 de octubre del 2010 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED322521.pdf>, p. 91, 104, 107.
- Dickinson, D. (1997). *Learning through the Arts: New Horizons for Learning*. Pearson Education, Inc.
- Fariñas, L. G. (2007). *Psicología, Educación y Sociedad*. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial: Félix Varela, p, 157, 167, 169, 170,172.
- González, L. I. (2015). *Concepción pedagógica del proceso de formación en inglés con fines específicos en la carrera de Ingeniería Forestal mediante las artes. Una estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis doctoral, Universidad de Pinar del Río.
- Leontiev, A., N. (1980). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial de libros para la educación.
- Luna, E., C.A. (2011). *Creación de un plan curricular para la asignatura de inglés, en el séptimo nivel de bachillerato del colegio francés de Quito, teniendo como base las artes*. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Universidad de San Francisco de Quito, p. 32, 33, 52.

- Martínez, J., M. (2007). *El Lenguaje de las Ciencias Económicas*. Publicado en: Libro: Alcaraz V, E; Martínez, J.M; Yus R, F. (eds) Las Lenguas Profesionales y Académicas. España: Book Print Digital.
- Peramo C, H. et al. (1992). *Temas de Estética*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 98-99.
- Plan de Estudio D. (2005). Carrera de Ingeniería Forestal. UPR.
- Rosental, M. y Iudin, P. (1985). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Edición Revolucionaria, p. 75,76.
- Talizina, N., F (1987). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Viñalet, R. (2011). *Acercamientos y Complicidades*. La Habana: Ediciones UNIÓN, p. 223, 225.
- Vigotsky, L.S. (1926). *Psicología Pedagógica. Un curso breve. 2da parte*. Edición, prefacio y notas de Guillermo Blanck. Moscú: Editorial "El Trabajador de la Cultura."
- Vigotsky, L.S. (1932). *Psicología del Arte*. Breve Biblioteca de Reforma Barral Editores, Barcelona.
- Vigotsky, L.S. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica, p, 85.
- Vygotsky, L., S. (1995). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 42.

LAS PLATAFORMAS VIRTUALES Y LA ENSEÑANZA EN LÍNEA DEL ESPAÑOL EN JAMAICA EN TIEMPO DE PANDEMIA. ESTRATEGIAS EN FASE DE RIESGO.

Autora: Lic. Yahenka Díaz Hernández, diazyahenka@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7293-0544>

RESUMEN

La incorporación de las tecnologías digitales y la aplicación de la Internet, generó un cambio sin precedentes en las economías y sociedades. Es la nueva era que impactó al mundo; pero también a los gobiernos, quienes han tenido que incorporar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión pública y con gran énfasis en la educación en Jamaica. El desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha abierto un sinnúmero de posibilidades para realizar proyectos educativos en la enseñanza virtual, en el que todas las personas tengan la oportunidad de acceder a la educación de calidad sin importar el momento o el lugar en el que se encuentren. Innumerables son las alternativas de acceso que se han puesto en manos de las personas, han eliminado el tiempo y la distancia como un obstáculo para enseñar y aprender.

Palabras clave: Enseñanza virtual, plataformas virtuales, aprendizaje combinado, entornos virtuales.

VIRTUAL PLATFORMS AND ONLINE TEACHING OF SPANISH IN JAMAICA IN TIME OF THE PANDEMIC. STRATEGIES AT-RISK PHASE

ABSTRACT

The incorporation of digital technologies and the application of the Internet led to unprecedented change in economies and societies. It is a new era that impacted the world; but also the governments, who have had to incorporate the use of information and communication technologies in public management and with great emphasis on education in Jamaica. The development of Information and Communication Technologies (ICT) has opened up a myriad of possibilities for educational projects in e-learning, where everyone has the opportunity to access quality education no matter when or where they are. Innumerable are the access alternatives that have been put in the hands of people, have eliminated time and distance as an obstacle to teaching and learning.

Keywords: Online teaching, online platforms, Blended- learning, virtual environment.

INTRODUCCIÓN

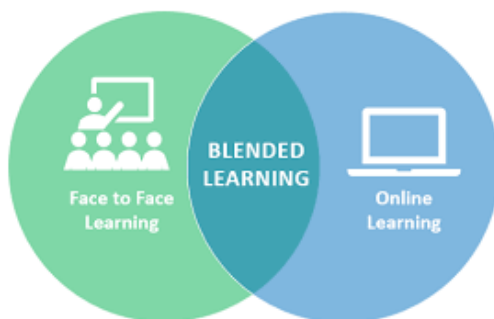
La alfabetización digital se reconoce como un concepto cambiante y un punto de inicio en el tiempo, donde adquiere mayor relevancia el dominio de los procesos y estrategias cognitivas que la asimilación de contenidos, donde ya no existen barreras espaciales-temporales que limiten los aprendizajes, donde se muestra muy ligada al desarrollo de la información y del conocimiento, y al de los sistemas educativos, que tienden a adaptarse de forma progresiva a las necesidades reales del mundo laboral. En este marco de

innovación y cambio, la opción de generar entornos virtuales de aprendizaje basados en las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), supone responder de forma integral a los requerimientos que impone la sociedad del conocimiento y a las nuevas necesidades del entorno educativo. Es aquí, en este contexto de innovación donde surge el uso de las plataformas educativas virtuales en la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas en Jamaica.

Debido al momento crítico que está enfrentando el mundo con la llegada de la Covid-19 y con él la rama de la educación, se han tenido que adoptar nuevas estrategias de enseñanza para llevar adelante el proceso educativo de nuestros estudiantes en Jamaica, adoptando el aprendizaje combinado, respetando el distanciamiento social sobre todo en los estudiantes de la enseñanza primaria. Se comienza a aplicar este modelo de enseñanza, evitando la aglomeración de estudiantes en las escuelas, ya que la matrícula promedio de los estudiantes en las aulas es alrededor de 40 estudiantes.

DESARROLLO

El aprendizaje combinado, o **B-Learning**- es una mezcla de métodos de aprendizaje que incorporan múltiples modos de enseñanza: el aprendizaje en línea y el aprendizaje tradicional presencial. Es el aprendizaje combinado que combina los encuentros síncronos (online) con los asíncronos (presenciales).



El B-Learning es el desarrollo natural de la creciente accesibilidad del aprendizaje electrónico, los recursos en línea y la necesidad continua de un componente humano (instructor) en la experiencia de aprendizaje.

Fig. 1 Imagen de Aprendizaje combinado.

Un enfoque de aprendizaje combinado garantiza que el alumno se comprometa y conduzca su experiencia de aprendizaje individual. Este modelo también ayuda a satisfacer las necesidades individuales del alumno. Rompe los muros tradicionales de la enseñanza, los que no funciona para todos los estudiantes. El aprendizaje combinado

ofrece marcos de tiempo flexibles, ofreciéndoles la capacidad de aprender a su propio ritmo.

La **enseñanza virtual** es una modalidad en la educación en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje sucede en Internet. La enseñanza virtual está mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Esta modalidad permite **flexibilizar el aprendizaje** de los alumnos, adaptándose a sus circunstancias espacio-temporales. Por ende, la enseñanza virtual respeta el ritmo de adquisición de conocimientos y competencias del alumno. La **enseñanza virtual** es conocida por otros términos con similar acepción: teleformación, [formación online](#), enseñanza e-learning o educación virtual.

Esta formación tendrá lugar a través de los diferentes dispositivos que ofrecen las TICs. Para que esta formación se gestione de forma óptima, es requisito hacerlo mediante una **plataforma LMS**.



Fig.2 Sistemas para la Gestión del Aprendizaje (LMS)

Las **plataformas LMS** son **espacios virtuales de aprendizaje** para facilitar la experiencia de capacitación virtual. LMS es el acrónimo de **Learning Management System**, traducido al español como **Sistemas para la Gestión del Aprendizaje**. Estas se aplican tanto en instituciones educativas como en empresas. Permite la creación de **aulas virtuales** donde se producirá el grueso del aprendizaje del alumno. Las plataformas LMS poseen diferentes herramientas para la organización de la formación, registrar la actividad de alumnos tanto como docentes, así como para la comunicación síncrona y asíncrona entre las personas participantes.

La enseñanza virtual, también llamada enseñanza online, alude a los procesos didácticos o de formación mediados por la tecnología. Según Cárdenas (2020) Carrasco y Baldivieso han estudiado la necesidad de precisar su significado: dicha educación no equivale a una modalidad a distancia, puesto que la distancia en los procesos comunicativos virtuales es relativa (vale reflexionar sobre los 30 centímetros que nos separan de la pantalla del computador) (Carrasco y Baldivieso, 2016).

Asimismo, numerosas instituciones educativas presenciales utilizan las plataformas como apoyo a la gestión de la formación. Son numerosas las plataformas LMS existentes para la enseñanza virtual. Las plataformas se pueden clasificar, según el coste, en plataformas bajo licencia y plataformas como recurso educativo abierto. Las plataformas más utilizadas para la enseñanza virtual son: Edulastic, Edmodo, Spiral Ac., Padlet, Canvas, Kahoot, entre otras.

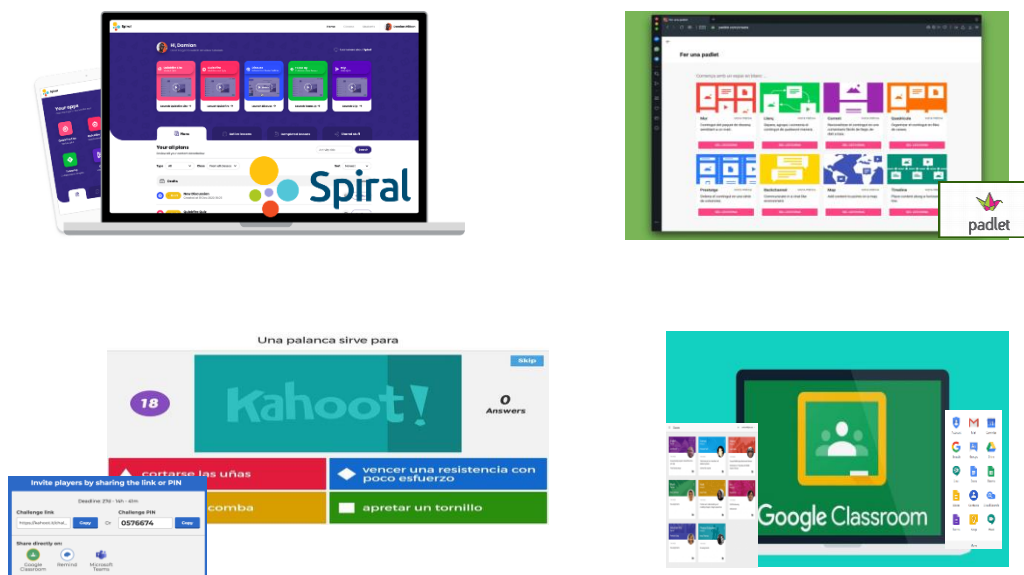


Fig. 3 Plataformas educativas.

Pero dadas las circunstancias, **para los estudiantes de cualquier nivel se ha vuelto más complicado poder aprender.** Ante tanta incertidumbre, uno de los servicios de Google adquirió una gran importancia para docentes y alumnos, puesto que su conjunto de herramientas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje a distancia: **G Suite for Education.** G Suite for Education, es el paquete de herramientas personalizables que permiten a docentes y alumnos trabajar de forma conjunta y aprender efectivamente.

Entre las herramientas gratuitas y seguras que incluye, se encuentran: Google Classroom, Google Drive, Documentos de Google, Hojas de Cálculo, Google Forms. Gmail, Google Meet, Presentaciones, Formularios y Google Calendar.

Con **G Suite for Education**, puedes comunicarte con alumnos y docentes de forma virtual, crear contenidos útiles para la educación de los estudiantes y mantener (incluso mejorar) la productividad de las clases aprovechando las herramientas de Google.

Cuando se declaró la cuarentena a mediados de marzo en Jamaica y el resto del mundo, surgió una gran interrogante: **¿Cómo iban a seguir estudiando los alumnos?**

No sólo se necesitaba mantener el nivel educativo, sino que también había que cumplir con las tareas de gestión administrativa y atención para los alumnos y docentes. La gran ventaja que presenta **este paquete de herramientas**, y que sacó de apuros a muchas Instituciones educativas, es que, al adquirir un dominio en este servicio, los directores y personal administrativo podían llevar a cabo sus responsabilidades al mismo tiempo que los maestros y estudiantes sin complicaciones, revisar la actividad de los estudiantes, comunicarse a distancia y supervisar los cambios y creación de documentos.

En esta etapa de la educación online o educación virtual donde se necesita de nuevos métodos para la enseñanza de lenguas en la enseñanza primaria, la era digital, donde se necesita de nuevas estrategias de enseñanza, desde el año 2015 se viene trabajando con la metodología *“Flipped Classroom”* o clases invertidas transformándose en una alternativa popular que brinda una mayor interacción entre docentes y alumnos, optimizando el tiempo y utilizando los espacios de encuentro para atender con más dedicación a las necesidades reales de los estudiantes.

Así mismo se utiliza el aprendizaje mixto o “Blended Learning” siendo el aprendizaje que combina el e-learning (encuentros asincrónicos) con encuentros presenciales (sincrónicos) tomando las ventajas de ambos tipos de aprendizajes.

Este tipo de educación implica utilizar nuevos elementos de tecnología y comunicación y nuevos modelos pedagógicos: su objetivo aplicar una pedagogía inversa que posicione a los estudiantes en un **lugar más activo** en relación a su proceso de aprendizaje donde trabajen a su paso a través de medios interactivos.

En la necesidad de crear nuevas formas de llevar el contenido a los estudiantes, se comenzó a llevar a cabo nuevas ideas de y métodos de enseñanza innovadores que han dado resultado en las escuelas primarias de Jamaica. Para continuar con la enseñanza y aprendizaje del español. Se creó un grupo de profesores jamaicanos y cubanos (*Spanish Resources Jamaica*) que trabajarían conjunto en la creación de medios de enseñanzas y estrategias innovadoras que servirían de apoyo en el proceso de adaptación a la nueva modalidad de clases que se ponía de moda en ese año. El grupo de profesores trabajarían en par, es decir un profesor jamaicano y un profesor cubano. Primero se dedicaron a estudiar el paquete de G Suite para lograr un dominio competente para luego capacitar a los demás profesores. Este trabajo tomó al menos dos meses para dominar lo mínimo de Google.

Se comenzaron a impartir clases de español y otras asignaturas en vivo y grabadas en la televisión para la enseñanza primaria y secundaria, y para los estudiantes del ***Certificado de Examen del Caribe (CXC), Certificado de Educación Secundaria del Caribe (CSEC) y el Examen de Competencia Avanzada del Caribe (CAPE)*** siglas en inglés, para llevar los contenidos a todos los rincones del país. Se hizo un estudio de la conectividad a internet y de los dispositivos con que contaban las escuelas para implementar el uso de Google Classroom y se determinó que existen ciertos lugares inaccesibles en Jamaica en los cuales la conexión es mala o existen familias que no cuentan con cierta solvencia económica para activar un paquete de datos para que los niños reciban las clases online.

Se toma como estrategia también la planificación de clases, ejercicios tareas y actividades, que se enviaban a las escuelas, se imprimían y se les daba a los

estudiantes como tarea para la casa, tomando como referencia al método ***Flipped Classroom***. Se crearon grupos de WhatsApp para reunirse virtualmente con los estudiantes. La familia se integró completamente a esta fase de adaptación en conjunto con los estudiantes y todo el profesional de la educación que de una manera u otra estaría en contacto directo con el proceso educativo.

Muchas fueron las estrategias tomadas en esta fase. Se crearon diversas vías para continuar con la enseñanza, además de que luego del Google Classroom, vinieron otras plataformas educativas que sirvieron y sirven de apoyo a las clases online.

Muchas son las ideas y estrategias que se elaboran y todos los días surgen nuevas para continuar nuestra labor profesional. Sea en el aula o sea en esta nueva era de la enseñanza en línea, como nuevo son los métodos y modelos que se crean en donde la creatividad del profesor debe estar siempre activa. Esta pandemia ha hecho que los profesionales de la educación cada día sean más creativos y utilicemos nuevos métodos y medios para enseñar.

CONCLUSIONES

Aunque los profesionales y centros dedicados a la enseñanza del español en Jamaica están percibiendo un ligero aumento en la demanda del idioma y aunque el español es una asignatura con peso en la segunda enseñanza y en parte de los estudios superiores, la realidad es que en Jamaica hay aún mucho por hacer para que se valore la importancia que el español tiene como lengua de comunicación internacional en el mundo.

La apertura a las culturas de los países latinos vecinos y la preocupación por extender aún más su estudio en el sistema educativo, por mejorar las condiciones de enseñanza en algunas áreas y por ofrecer más posibilidades de formación a los profesores, serían buenos aliados para que el español comenzara a ser en este país un valor de peso y un instrumento válido para la sociedad, posibilitador de una mayor apertura exterior, cultural y comercial, aún en la era digital.

La enseñanza online ha sido un reto para todas los profesionales de la educación. Se ha tenido que aprender bajo situaciones extremas el uso de las diferentes plataformas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario el estudio profundo de estas

plataformas las cuales están muy bien diseñadas para apoyar el proceso docente educativo.

El estudio y la investigación siempre deben estar presentes como forma de superación del profesor y la creación de nuevos métodos y modelos que sirvan para la enseñanza del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carty-Miller, K. (2020) Edulastic. Webinar. Jamaican Teaching Council. (JTC). Jamaica. <http://tmis.jtc.gov.jm/>.
- Harris, R. (2020) Unplug the classroom boredom socket with Padlet. Webinar. Jamaican Teaching Council. (JTC). <http://tmis.jtc.gov.jm/>.
- Ibáñez. F (2020) Educación En Línea, Virtual, A Distancia Y Remota De Emergencia, ¿Cuáles Son Sus Características Y Diferencias? Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Malladi, B. (2020) Training workshop on Spiral Ac. Webinar. Jamaican Teaching Council. (JTC). Jamaica <http://tmis.jtc.gov.jm/>.
- Pinterest (2021) Biblioteca Digital. Disponible en: <https://www.google.com/search?q>
- Revista Masters, Mba y Cursos Online (2018). ¿Qué es la enseñanza virtual? Disponible en: <https://www.grupoioe.es/que-es-la-ensenanza-virtual/>
- Rodríguez. C. (2006) El Español en Jamaica. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario>.
- Shearer-Sonlin, A. (2020) TECH-ing it to a new level of Google Suit. Webinar. Jamaican Teaching Council. (JTC). <http://tmis.jtc.gov.jm/>
- Thomas, K. (2020) Getting to know Edmodo. Seminario online. Jamaican Teaching Council. (JTC). Jamaica.
- Revista Ciencias de la Salud (2004) La enseñanza virtual en el contexto de la educación actual. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo>
- Shake up Learning (2020) Providing Educators with Practical Resources Using Today's Technology. Disponible en: <https://shakeuplearning.com/>

CAPÍTULO III: ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA. DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD.



LA DISCIPLINA ESTUDIOS CULTURALES. ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

MSc. Saidirys Barrera Vázquez, saidirys.bv@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-5281-7480>

DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, juansiporcuba@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La formación intercultural resulta particularmente necesaria para el profesional en segundas lenguas y lenguas extranjeras, dada la indisoluble unidad existente entre lengua y cultura, y la intrínseca orientación de este especialista al intercambio comunicativo con individuos portadores de otras culturas. La disciplina Estudios Culturales, comprendida en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes (LLENH), agrupa un conjunto de materias orientadas a complementar los estudios de carácter lingüístico con el conocimiento cultural de las regiones de habla española. La presencia de esta a lo largo de los cuatro años que abarca la carrera, posibilita su accionar como especie de columna vertebral desde donde estructurar sistemáticamente conocimientos, habilidades y valores que tributen al establecimiento de puentes entre culturas. La presente investigación se propone como objetivo analizar la potenciación de la formación interculturalidad de los estudiantes de la LLENH desde el programa de la disciplina Estudios Culturales. Se sirvió del paradigma dialéctico-materialista y los métodos sistémico-estructural, análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracción-generalización, y del nivel empírico, el análisis documental.

PALABRAS CLAVE

Disciplina Estudios Culturales, formación intercultural

ABSTRACT

Intercultural training is particularly necessary for the professional in second and foreign languages, given the indissoluble unity that exists between language and culture, and the intrinsic orientation of this specialist to communicative exchange with individuals bearing other cultures. The Cultural Studies discipline, included in the Study Plan of the Bachelor's Degree in Spanish Language for Non-Spanish Speakers (LLENH), groups together a set of subjects aimed at complementing linguistic studies with cultural knowledge of Spanish-speaking regions. The presence of this throughout the four years that the degree covers, makes it possible to act as a kind of backbone from which to systematically structure knowledge, skills and values that contribute to the establishment of bridges between cultures. The objective of this research is to analyze the enhancement of intercultural training of LLENH students from the program of the Cultural Studies discipline. He used the dialectical-materialist paradigm and the systemic-structural methods, analysis-synthesis, induction-deduction, abstraction-generalization, and at the empirical level, documentary analysis.

KEY WORDS

Cultural Studies Discipline, intercultural training

INTRODUCCIÓN

El entendimiento de la diversidad cultural y la interculturalidad incumbe a todo profesional en el escenario mundial actual. Resulta particularmente necesario para la formación de profesionales de segundas lenguas¹⁰ y lenguas extranjeras¹¹, dada la indisoluble unidad existente entre lengua y cultura, y la intrínseca orientación de este especialista al intercambio comunicativo con individuos portadores de otras culturas. El estudio de las culturas de referencia de un sistema lingüístico posibilita la comprensión de significados y situaciones que pudieran aflorar durante el acto de comunicación, los que exceden el código lingüístico compartido por los sujetos implicados.

La formación del profesional en español como L2¹² en Cuba es asumida por la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes¹³ -impartida en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana. El objeto de trabajo de tal Licenciado comprende “(...) la lengua española, una segunda lengua extranjera y su lengua materna como (...) medio de comunicación intercultural” (MES, 2019, s/p).

Entre las diez disciplinas de esta carrera se encuentra Estudios Culturales. Agrupa un conjunto de materias orientadas a complementar los estudios de carácter lingüístico con el conocimiento cultural de las regiones de habla española. Viabiliza las situaciones de contacto entre las culturas de los estudiantes y las de los pueblos de habla española a través de variadas expresiones culturales -incluida la producción intelectual de esas comunidades: la literatura, las artes plásticas, el cine...-, y la interacción de los estudiantes con hispanohablantes en significativas instituciones y eventos del ámbito histórico-cultural cubano, sin desechar la importancia de las relaciones acontecidas en el

¹⁰ En lo adelante L2.

¹¹ En lo adelante LE.

¹² En lo adelante E/L2. Existen distintos criterios en relación con la diferenciación entre los términos lengua extranjera y segunda lengua, en la presente investigación se sigue el criterio de Carmen Muñoz:

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (citado por Manga, 2008, p.3).

¹³ En lo adelante LLENH.

marco del aula y de la Facultad entre estudiantes de disímiles nacionalidades, así como en otras acciones de la vida universitaria.

El estudio de culturas en tal contexto debe tributar a la interacción entre sujetos diversos culturalmente a partir la comprensión y el respeto a la otredad. La presente indagación se propone como objetivo analizar la potenciación de la formación interculturalidad de los estudiantes de la LLENH desde el programa de la disciplina Estudios Culturales.

DESARROLLO

Según lo planteado en el Plan de Estudio “E” de la LLENH, la disciplina Estudios Culturales es la encargada de “(...) ofrecer un sistema de conocimientos culturales de las regiones de habla española, a fin de contextualizar y complementar convenientemente los estudios de carácter lingüístico, en concordancia con los objetivos generales de la carrera”. Garantiza “(...) la base informativa fundamental sobre los estudios culturales en el ámbito latinoamericano y caribeño en general, y en particular en Cuba” (MES, 2019, p. 106).

El sistema de conocimientos esenciales a adquirir por los estudiantes parte de un acercamiento a la cultura y el arte universales, y su instrumental básico imprescindible de análisis –mediante las asignaturas: Introducción a la Historia General del Arte, Apreciación Literaria y Literatura Universal-, para la posterior recontextualización de sus expresiones en las regiones hispanohablantes -a través de materias como: Cultura Española, Historia de la Cultura de Latinoamérica y el Caribe I y II, Literatura Cubana, Cine Latinoamericano; que formar parte del currículo básico, propio u optativo del Plan de Estudio “E”. Con ello se persigue la familiarización con las culturas referentes de la lengua meta (MES, 2019, pp. 107-108).

Entre sus objetivos generales¹⁴ se plantea que la disciplina contribuirá a que los estudiantes sean capaces de:

¹⁴ Otro de los objetivos generales plantea:

Aplicar los diversos métodos y procedimientos para la lectura, decodificación e interpretación de las obras literarias y de arte, y de los hechos culturales en general, en función de la acertada valoración de los fenómenos artísticos sobre la base de un responsable ejercicio del criterio (MES, 2019, p. 107).

Valorar los procesos culturales escenificados en el mundo latinoamericano, fundamentalmente el hispánico, con un enfoque histórico y social, que permita conocer -de manera coherente e integradora- sus múltiples condicionamientos e interrelaciones desde las diferentes manifestaciones del arte, la literatura y la cultura del mundo hispánico, con particular énfasis en Latinoamérica, el Caribe y sobre todo en el ámbito cultural, artístico y literario de Cuba (MES, 2019, p. 107).

Si bien desde los objetivos generales se manifiesta un equilibrio en la orientación al tratamiento de hechos culturales en sentido general y las expresiones artísticas y literarias, desde el sistema de conocimientos planteado para la disciplina se percibe el énfasis en la cultura artística y literaria -aunque como parte de los procesos culturales generales de las regiones estudiadas. Generalmente se destaca el estudio panorámico del devenir evolutivo de estas manifestaciones, con detenimiento en el análisis de obras y sus valores estéticos, autores, tendencias representativas, en función de ofrecer un conocimiento panorámico sobre su papel en la conformación y desarrollo de la identidad nacional, así como modo de contribuir al conocimiento de la historia y la pluralidad cultural de los países hispanohablantes.

Los conocimientos se circunscriben fundamentalmente al proceso de desarrollo histórico de las manifestaciones literarias y artísticas del mundo hispánico. El tratamiento de aspectos identificados dentro de la denominada cultura en mayúscula¹⁵ podría hallar una mayor complementación con el análisis de expresiones cotidianas relacionadas con una perspectiva antropológica de la cultura, en función de alcanzar un mayor acercamiento a las prácticas y formas de pensar de los pueblos. En la complementación de ambas aristas se sitúan las posturas más al uso en los estudios sobre culturas en el marco de la enseñanza de LE.

Esta observación se extiende a los conocimientos implícitos en las habilidades a dominar¹⁶. Además, entre ellas se plantea que los estudiantes deben ser capaces de “9.

¹⁵ También llamada cultura formal, abarca aspectos como la geografía, la historia, la economía, la sociopolítica y el arte, orientados a ofrecer nociones de la historia de las civilizaciones y su herencia cultural. En contraposición, la cultura en minúscula, no formal, contemporánea o social, se refiere a aspectos y prácticas de la vida cotidiana como costumbres, tradiciones, ritos y usos propios de cada sociedad.

¹⁶ Habilidades principales a dominar
Los estudiantes deben ser capaces de:

Adquirir un sistema de conocimientos integral y sistémico, así como un conjunto de habilidades y hábitos, que los capacite para el ejercicio de la profesión en los diversos campos y esferas de actuación especializada” (MES, 2019, p. 108). Resultaría clarificadora la declaración de habilidades que permitieran el desempeño eficiente de los futuros profesionales en la promoción intercultural y la atención especializada a hispanohablantes en ámbitos de otras lenguas –campos de acción declarados en el Plan de Estudio.

El programa de la disciplina se afianza más sobre el conocimiento que en la potenciación de habilidades y actitudes orientadas a la formación intercultural. De esta manera –y en correspondencia con el enfoque comunicativo adoptado en la carrera-, el vínculo entre lengua y cultura queda establecido sobre bases socioculturales. Ello resulta insuficiente desde la concepción de una disciplina llamada a promover el ejercicio de la profesión como un acto de comunicación intercultural, necesariamente basado en el respeto a la otredad. Para la adecuada formación intercultural de los estudiantes los conocimientos sobre las culturas extranjeras deben complementarse con el desarrollo de habilidades y la clarificación de valores que tributen a tal finalidad.

Por otra parte, aunque los objetivos generales y las habilidades de la disciplina comprenden la valoración –la que implica la formación de opiniones y miradas críticas-, no se tiene en cuenta el tratamiento a la cultura propia, de cuya comprensión e interacción

-
- Aplicar los conocimientos adquiridos en el estudio de la lengua española.
 - Expresar sus criterios con fluidez y corrección en este idioma, tanto en forma oral como escrita.
 - Ejercitar diversos métodos y procedimientos de decodificación e interpretación de las obras estudiadas.
 - Analizar de manera crítica y creadora tanto las regularidades como las especificidades de los procesos de desarrollo histórico-artísticos.
 - Evaluar críticamente las fuentes bibliográficas y de otro tipo y extraer y procesar información, para emplear en clases o trabajos extraclases, tanto en español como en otras lenguas.
 - Valorar el desarrollo de las manifestaciones literarias y artísticas del mundo hispánico, en virtud de una concepción científica que les permita reconocer el condicionamiento múltiple de las mismas, al igual que su complejidad, pluralidad y especificidad.
 - Caracterizar las etapas, manifestaciones e individualidades creadoras más significativas en los procesos literarios y artísticos del mundo hispánico.
 - Identificar aquellas expresiones literarias y artísticas que se desarrollan en paralelo dentro de los procesos, ya sea en términos de un diálogo de aceptación o de contraposición a los paradigmas, según el discurso dominante, a fin de distinguir tanto las regularidades como las especificidades de estas manifestaciones.
 - Adquirir un sistema de conocimientos integral y sistémico, así como un conjunto de habilidades y hábitos, que los capacite para el ejercicio de la profesión en los diversos campos y esferas de actuación especializada (MES, 2019, p. 108).

con los procesos culturales extranjeros estudiados nace la construcción de la visión del otro.

Ello resulta imprescindible para fomentar el espíritu crítico y autocrítico declarados entre los valores¹⁷ a los que tributa la disciplina con la finalidad de incidir “(...) en una formación ética de sólido fundamento humanista e internacionalista” (MES, 2019, p. 109).

Desde las indicaciones metodológicas y de organización de la disciplina se llama la atención sobre dos aspectos esenciales para el diseño de la formación intercultural. A tono con la necesidad de incluir en los análisis culturales la interacción entre culturas dominantes y las llamadas “subalternas”, se comprenden “(...) las relaciones “centro” y “periferia” en los procesos interculturales, las continuidades y las rupturas que se dan en ellos y, sobre todo, la diversidad dentro de esta comunidad lingüística” (MES, 2019, p. 109). También se pondera el aprovechamiento al máximo de las posibilidades brindadas por “(...) la red de museos, galerías e instituciones de la cultura en general en la capital del país, así como las que ofrecen las TICs, para acceder, de forma virtual, a otros espacios” (MES, 2019, p. 109), con el propósito de lograr la inserción en el medio cultural.

CONCLUSIONES

Dentro del Plan de Estudio “E” de la LLENH, la disciplina Estudios Culturales –en aras de responder a las necesidades del futuro profesional en E/L2-, precisa de una mayor orientación a potenciar las situaciones de contacto entre las culturas de los estudiantes y las de los pueblos de habla española, de manera que tribute a la formación intercultural de los estudiantes.

Para ello se hace imprescindible diseñar y acometer acciones que permitan:

-potenciar la metacognición sobre el estudio de culturas extranjeras y la construcción del conocimiento en torno a ellas,

¹⁷ Valores fundamentales de la carrera a los que tributa:

Dado su contenido, esta disciplina contribuye la formación de un alto grado de responsabilidad profesional y social, en sentido general: el respeto y la honestidad en el orden científico, el espíritu crítico y autocrítico, la valoración social del arte y la literatura y de su incidencia en la formación de una identidad cultural; todo lo cual redunda en una formación ética de sólido fundamento humanista e internacionalista (MES, 2019, p. 109).

- analizar expresiones de las culturas extranjeras desde la concientización de la cultura propia y su relación con estas, de manera que puedan decantarse similitudes y diferencias entre ellas;
- lograr equilibrio entre los análisis de las culturas nacionales dominantes y de grupos étnicos, sociales, religiosos, profesionales, entre otros, en el ámbito de una misma comunidad nacional o regional;
- alcanzar la complementación entre los análisis dirigidos a las expresiones de las llamadas cultura en mayúscula y en minúscula;
- desarrollar habilidades para mediar entre universos culturales diferentes;
- potenciar actitudes de comprensión y respeto hacia la diferencia;
- intensificar la práctica de los conocimientos, habilidades y actitudes -adquiridos o en formación-, en la interacción con hispanohablantes en instituciones y eventos del ámbito histórico-cultural cubano, a los que se acude para apreciar de manera directa obras de arte, vivenciar participativamente hechos artístico-culturales y desarrollar la actividad investigativa;
- proyectar las relaciones entre estudiantes de disímiles nacionalidades -acontecidas en el marco del aula, la Facultad y la vida universitaria en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2), lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. Revista Tonos Digital, (16): s/p. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/3722/8132235eefe4134ad11b3540711648fc5725.pdf>
- Ministerio de Educación Superior (2019). Plan de estudio “E” carrera Lengua Española para No Hispanohablantes.

¿SER O ESTAR? ESA ES LA CUESTION...

Dra C. Yareira Puig Pernas, Profesora Titular, yareira.pp@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-0100-3188>,

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La subcompetencia gramatical resulta imprescindible en el desarrollo de una competencia comunicativa suficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua como extranjera o segunda. Se hace necesario el tratamiento diferenciado de algunos contenidos, reconocidos por muchos como "temas tabúes" para evitar la influencia negativa de factores emocionales como la inseguridad, ansiedad, miedo, frustración, inhibición, resignación, impotencia, etc. durante el uso de la lengua en el aula o fuera de esta. La ponencia pretende mostrar algunas variantes para el tratamiento de los verbos "**ser y estar**", su ejercitación, sistematización en distintas situaciones y contextos, para incidir en la comprensión de sus diferencias y lograr disminuir las dificultades que presenta su uso. Se orienta, además, a compartir alternativas didácticas, técnicas, procedimientos con los profesores ya que no es suficiente conocer el tema, sino también cómo trabajarlo, no basta con saber los aspectos gramaticales que determinan su uso correcto¹⁸, sino cómo transmitírselos a los estudiantes para que los aprendan.

Palabras clave: los verbos ser- estar, alternativas didácticas, participación, uso

TO BE?¹⁹ THAT IS THE QUESTION...

ABSTRACT

Grammatical subcompetence is essential in the development of sufficient communicative competence in the teaching-learning process of a foreign or second language. Differentiated treatment of some content is necessary, recognized by many as "taboo topics" to avoid the negative influence of emotional factors such as insecurity, anxiety, fear, frustration, inhibition, resignation, impotence, etc. during the use of the language in the classroom or outside of it. The presentation aims to show some variants for the treatment of the verbs "ser y estar", their exercise, systematization in different situations and contexts, to influence the understanding of their differences and reduce the difficulties that their use presents. It is also oriented to share didactic alternatives, techniques, procedures with the teachers since it is not enough to know the subject, but also how to work it, it is not enough to know the grammatical aspects that determine its correct use, but how to transmit them to the students to learn them.

Keywords: the verbs ser- estar, didactic alternatives, participation, use

¹⁸ Evitar malentendidos

¹⁹ Desde el título se presenta dificultad, la existencia de un solo verbo para varias significaciones.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza aprendizaje del español como Lengua Extranjera y Segunda existen aspectos gramaticales que resultan complejos para el estudiante extranjero. Entre ellos se encuentran la distinción y el uso correcto de los verbos ser- estar. Esto está relacionado con la ausencia de este fenómeno lingüístico en su lengua materna o en otras lenguas estudiadas. Las dificultades se presentan al reaccionar ante una situación que exige el uso de uno de ellos y su utilización incorrecta puede provocar malentendidos e incomprensiones.

¿Qué nos motivó a realizar esta investigación?

- Los verbos ser-estar es uno de los contenidos que se retoman en los seis niveles de competencia de la lengua extranjera;
- El estudiante debe sentir la significatividad de un contenido que aprende en el nivel inicial, principiante²⁰, A1²¹ y que se retoma, sistematiza, profundiza en los siguientes de acuerdo con las funciones comunicativas y exponentes del tema de que se trate, así como también la necesidad de su dominio en la práctica diaria de la lengua;
- *La motivación hacia la participación en las actividades propuestas por el profesor no es alta porque no existe diversificación de las actividades, ni se le plantean retos. Esto se debe a la desacertada selección de materiales y las actividades propuestas para trabajarlos.*
- *La sistematización del contenido se reduce en muchas ocasiones a ejercicios de llenar espacios en blanco (práctica controlada) y priman los ejemplos que trae el profesor, oraciones sueltas que no tienen relación entre ellas, ni con el tema de la clase. Desde el punto de vista sociocultural, pueden reflejar otra realidad que no es en la que el estudiante convive;*
- *Las posibilidades de sistematización de los contenidos en las otras asignaturas del currículo no se aprovechan, dejando a un lado el principio de la interdisciplinariedad;*

²⁰ Niveles de ACTFL Asociación de Profesores de Lengua Extranjera

²¹ Marco de Referencia Europeo

- El apoyo en los saberes de los estudiantes se reduce, a la pregunta, ¿qué saben sobre los verbos ser-estar? Pongan ejemplos de sus usos. En ocasiones de una forma descontextualizada completamente.
- Los grupos son heterogéneos, multiculturales: en un aula pueden coexistir estudiantes de diferentes edades, nacionalidades, intereses, enseñanza precedente, conocimiento del tema, características que influyen y determinan el tratamiento del contenido;
- Los estudiantes no son conscientes de la necesidad del empleo correcto de las estructuras lingüísticas en el proceso de producción de significados y sentidos que se constatan en la comunicación oral y escrita;

La situación problemática permitió conformar el problema: ***¿Cómo organizar la sistematización de los verbos ser-estar para lograr la optimización de su aprendizaje?***

El objetivo de la investigación se orientó a ***analizar diferentes alternativas para retomar, sistematizar y ampliar*** el tema de los verbos ser-estar en el aprendizaje del español lengua extranjera o segunda para lograr la participación activa de los estudiantes.

DESARROLLO

1.1 Sistematización de bibliografía sobre el trabajo con los verbos ser-estar en el español lengua extranjera y segunda.

Existe variedad de artículos en los que se aborda el uso de los verbos ser-estar. Gil Gaya (1985), Bosque (1990), Bosque y Demonte, (1999), Marín (2004), Brucart, (2010), Barahona (2013), Marín (2018), Ramírez (S/F), García (2020), orientan sus trabajos a profundizar en su caracterización, así como también, en el análisis y la argumentación de las posiciones asumidas. Estos trabajos sirven de fundamento para investigaciones sobre la temática en cuestión.

Aletá, E. (2005) critica ciertas tradiciones gramaticales y expone las consecuencias negativas en la enseñanza-aprendizaje de ELE, sugiere abrir nuevas perspectivas sobre el tratamiento de los verbos ser / estar, “salirse de los viejos moldes”.

Por su parte Bertagnoli, (2014) caracteriza los verbos ser y estar basado en estudios de lingüistas y gramáticos, y se refiere también a los materiales para su enseñanza a no hispanohablantes. El autor insiste en la dificultad que pueden presentar la comprensión de sus significados y usos por los estudiantes.

Cuesta (2006) se pronuncia por simplificar el uso de los verbos ser-estar mediante la distribución y secuenciación según lo planificado en el currículo, evitar “atiborrar” al estudiante con todas las significaciones, ya que no alcanzará a comprenderlas.

Algunos autores buscan las soluciones haciendo comparaciones con la lengua materna del estudiante. Tratan de explicar cómo las significaciones de estos verbos existen, pero se expresan con la ayuda de recursos lingüístico diversos.

Martínez (2021), desde un enfoque cognitivo-pragmático, presenta la distribución de los contenidos relacionados con ser/estar por los seis niveles de la lengua. Esta autora fundamenta su propuesta en el aprendizaje significativo.

No se quisiera pasar por alto a Ruiz, JP (2008), que a pesar de que lo relacionan fundamentalmente con el subjuntivo, al referirse a los materiales que se usan en el aula de español L2 para enseñar la gramática y las prácticas habituales derivadas de ellos, planteó que adolecen de un excesivo formalismo y falta de atención al significado, lo que reduce su eficacia pedagógica, no se corresponden con las tendencias cognitivas de la enseñanza.

En algunos de los trabajos consultados se expone que las mayores dificultades en el uso de los verbos ser y estar se encuentra cuando se utilizan con adjetivos, cuestión que la autora del trabajo ha constatado en la práctica. ...” en definitiva, cuando ser y estar son susceptibles de aparecer en un enunciado que nos remite a la misma escena, la elección entre uno u otro dependerá de nuestra representación mental, de nuestra concepción de dicha escena, no de diferencias factuales” Espinosa (2007).

Se comprobó que los autores consultados al abordar la pertinencia, la necesidad y significatividad de sistematizar los verbos ser-estar no hacen propuestas concretas sobre la diversificación de las actividades, objetivo de esta ponencia.

2 Propuestas para la sistematización de los verbos ser-estar.

Las sugerencias que se someten a su consideración incluyen clases integradoras, de consolidación de los contenidos (aprendizaje invertido²², aprendizaje por estaciones, actividades diarias relacionando el uso de los verbos con el material de la clase para que los estudiantes apliquen sus conocimientos, juegos con dados, Escape Room (Escápate!), etc.

2.1 Aprendizaje invertido y aprendizaje por estaciones

Si se utiliza ***el aprendizaje invertido***, ***la primera parte se corresponde con el trabajo individual en casa***. Se orientan actividades de ***orden inferior, recordar y comprender***.

El estudiante se prepara para la clase: repasa las significaciones de los verbos, consulta apuntes, resúmenes hechos por él, por sus compañeros, analiza infografías, inclusive puede revisar los ejercicios realizados en clase. Durante el análisis de los materiales, señala los aspectos que necesita clarificar, prepara preguntas, pero no solo sobre las dudas, sino otras que representen un reto y propicien la reflexión y profundización del tema tanto para sus compañeros como para el profesor. *El objetivo es ampliar la comprensión del tema, la apropiación de los conocimientos, y la innovación del aprendizaje según las necesidades de cada cual, así como también, elevar la eficiencia del tiempo en clases. La autopreparación puede ser guiada o abierta, planificada por el profesor o ejecutada por el estudiante según sus necesidades e intereses.*

La segunda se desarrolla en la clase, utilizando la metodología del AI o el aprendizaje por estaciones.

En el primer caso, se comenzaría el intercambio en pequeños grupos, se comprueba el trabajo independiente, se sistematizan las conclusiones, se aclaran hasta donde sea posible las dudas y se seleccionan aquellos aspectos que se van a llevar a la actividad grupal. En esta, se informa sobre el trabajo realizado, se presentan las dudas que no han podido esclarecerse, se argumenta, ejemplifica y “se lanzan” las preguntas-retos. Se

²² Enfoque pedagógico que transforma la dinámica de la instrucción. Se desarrolla un ambiente interactivo en el que el profesor guía los estudiantes mientras aplican los conceptos y se involucran en su aprendizaje de manera activa en la clase. Implica un cambio hacia una cultura de aprendizaje verdaderamente centrada en el estudiante. En lo adelante AI

recomienda centrar la participación en los estudiantes y que el profesor los apoye. Las conclusiones de esta primera parte de la clase, las pueden realizar los estudiantes o el profesor. Se recomienda que el docente prepare una guía para concluir el tema, enfatizando aquellos aspectos medulares. La clase continua con actividades nuevas en las que estén presentes las significaciones de los verbos. Se recomienda que se agrupen en torno a un tema, puede ser el del libro de texto u otro. Por ejemplo, si se habló de una parte de la ciudad de La Habana, escoger otra. *Para las actividades presenciales se recomienda enfocarse en el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior: aplicar, analizar, evaluar y crear.*

Si se escoge **el aprendizaje por estaciones**, el profesor prepara las actividades²³ con las que se pretende sistematizar el contenido. El estudiante transita por ellas, y va resolviéndolas, puede “saltarse” aquellas que no representan dificultades para él. En la estación 0 se dan las instrucciones y se ponen resúmenes sobre el tema a tratar. Los estudiantes pueden regresar a ella cada vez que necesiten aclarar alguna duda. También tienen la posibilidad de intercambiar con los compañeros.

Según Espiñeira (2005), el trabajo en estaciones posibilita romper con la linealidad de la clase, atiende las diferencias individuales que comparten la clase, desarrolla la autonomía, elimina la ansiedad, aumenta la motivación por tratar un tema complejo y de interés por los estudiantes de forma novedosa, aumenta la carga afectiva y vivencial, el componente lúdico y el placer, propicia la retroalimentación positiva a través autoevaluación, desafía las creencias y tabúes en cuanto al tema.

Otra alternativa, muy aceptada por parte de los estudiantes es un juego²⁴ al que llamo: **¡ESCÁPATE!, ¡ENCUÉNTRALO!, ¡DECIDE, TÚ!, ¡RUTAS!**

Es una actividad grupal que puede consistir en escaparse de algún lugar, para realizar una actividad que te gusta, encontrar algo que perdiste, necesitas... Existen muchas formas de realizarlo en el aula. En esta que proponemos, las respuestas correctas a las

²³ Se proponen 16 actividades con los verbos ser-estar que se pueden adaptar al aprendizaje invertido y por estaciones. Y al Escape Room, ¡Escápate! VER ANEXO

²⁴ Se adaptó a nuestras condiciones el juego Escape Room.

actividades les permiten conseguir: libro de cuentos en español, afiche sobre La Habana, serie de postales, fotos, entrada para actividad cultural, proponer una excursión, etc.

La manera de realizarlo que hemos utilizado son:

- ✓ Situar a los estudiantes al final del aula y a medida que ejecutan correctamente las actividades se van acercando a la puerta de salida y allí está **el regalito que ganaron** (en una caja, bolsa, etc.);
- ✓ Se realizan las actividades y por cada una resuelta correctamente gana un punto que se va a corresponder con la cantidad de letras que forma el nombre del objeto que se ganó, por ejemplo, **5** respuestas correctas: libro, fotos; **6-** afiche; **7-** entrada; **8-** y más regalito sorpresa etc.;
- ✓ Deben proponer una actividad fuera del aula **a partir de 9 respuestas** correctas: **excursión** que los estudiantes organizan (a la playa, campismo, museo, proyecto), **10-restaurant-** lugar en que se celebrará la actividad final del curso, los estudiantes se ocupan de reservar, etc.
- ✓ A partir de **11** respuestas describen una ruta que recorrerán y escribirán un informe sobre las vivencias experimentadas en los lugares visitados (**¡Colores, olores, sonidos, palabras!**)

Esta propuesta, que no resulta compleja poner en práctica, permitió diversificar las actividades con los verbos ser-estar según el nivel, lo que resultó motivador, según manifestaron los estudiantes. Además, propició:

- Trabajar en equipo, los estudiantes lo hacen organizadamente para poder conseguir los objetivos;
- Poner a prueba la capacidad de análisis en cada una de las actividades estimulando la creatividad;
- Tomar decisiones y debatir, las actividades no lo podrán hacer individualmente, por lo que es importante intercambiar entre ellos;
- Repasar los conocimientos adquiridos en un ambiente práctico;
- Hacer las actividades más entretenidas, divertidas y atractivas

CONCLUSIONES

- Se sistematizó la bibliografía y se corroboró la importancia y pertinencia del tema.
- Se diversificaron las actividades para el tratamiento de los verbos “ser y estar”.
- Se incluyeron dieciséis tipos de actividades con los verbos ser-estar para la ejercitación, sistematización en distintas situaciones y contextos.
- Se fundamentó la utilización del aprendizaje invertido, por estaciones y actividades lúdicas para ejercitar los verbos ser-estar.
- Las actividades se ajustarán al método escogido para su ejercitación;

Se logró:

- tener en cuenta el orden inferior y superior de las actividades;
- implicar al estudiante en ellas;
- hacer referencia al mundo cultural y personal del estudiante;
- motivar al estudiante a realizarlas por la novedad, variedad y contenido;
- El estudiante protagonista de las actividades y ejercicios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleta, E. (2004): “Una nueva perspectiva sobre un viejo problema en la gramática de ELE: ser no se opone a estar”, en Castañer, R. M. y Enguita, J.M. (eds.): In memoriam Manuel Alvar. Archivo de Filología Aragonesa LIX-LX (2002-2004). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" de la Diputación de Zaragoza.
- Aletá, E. (2005), “Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: ser no se opone a estar”, REDELE3, <http://www.mec.es/redele/revista3/aleta.shtml>
- Aletá, E., 2008. Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados? Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas 2(3). Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f3465a4789
- Barahona, N (2013). “La predicación con ser y estar en español”. Programa oficial de posgrado de lengua española 2012-2013 Máster en lengua española: investigación y prácticas profesionales. Madrid.
- Bertagnoli, P (2014) El verbo ser y estar en la enseñanza de español para extranjeros, Instituto Superior Dante Alighieri
- Bosque, I (1990). Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias. Editorial Síntesis. Madrid.

- Bosque, I; Demonte, V (1999). Gramática descriptiva de la lengua española. Editorial Espasa. Madrid.
- Brucart, J M^a (1999). “La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias”, en Expolingua 1999. Didáctica del español como lengua extranjera 9 (2009), pp. 27-46
- Brucart, J M^a (2010). “La alternancia de ser/estar y las construcciones atributivas de localización”, en A. Avellaneda (ed.), Actas del V Encuentro de Gramática Generativa, Argentina. Universidad de Comahue, pp. 115-152.
- Cuesta, J (2006) ¿es posible simplificar los usos de ser y estar en la enseñanza de ele?, REDELE, No. 10
- Espinosa, JM (2007) La herejía de ser y estar, Revista Marcoele.
- Espiñeira, S (2006), Las estaciones de aprendizaje: Una aplicación directa de la enseñanza afectiva en el aula de español como lengua extranjera.
- García, J.F., 2020, “Apéndice I. Ser y estar: dos verbos problemáticos para extranjeros”, Comunicación avanzada en español. El componente gramatical. Ediciones Universidad de Salamanca (6 feb. 2020). ISBN-13: 978-8413111674, pp. 379-402.
- Gili Gaya, S (1961), Curso superior de sintaxis española, Barcelona, bibliografía
- Marín, R (2004). Entre ser y estar. Editorial Arco Libros. Madrid.
- Martínez, RM (2021) “Ser/estar es (muy) fácil”, EDELE, No.33
- RAE – ASALE (2009). Nueva gramática de lengua española. Editorial Espasa. Madrid.
- Ramírez, S (S/F) El aspecto verbal y el significado léxico: acerca de ser y estar en www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/gelbes.htm.

Anexo1

PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON LOS VERBOS SER-ESTAR

1. Elige el verbo adecuado, solo uno es el correcto.
Alfredo es/está el mejor estudiante del grupo.
2. Completa con el verbo adecuado
La Habana _____ la capital de Cuba.
3. a) Completa las oraciones argumentando tu estado.
Canto y bailo cuando... (estoy contenta)

b) Intercambia con tus compañeros sobre la actividad anterior y analiza las diferencias y las coincidencias en las respuestas.
4. a) Describe a tu compañero a partir del nombre, acróstico
R isueña
O ptimista
S impática
A mable

b) Argumenta su descripción, para esto usar ser / estar (hoy)
5. a) Lee frases que se dan a continuación y define la profesión
Soy fuerte
Estoy en forma
Soy puros músculos
Estoy atento a los records mundiales. (Deportista)

b) Elabora frases semejantes a las anteriores y que tus compañeros definan la profesión a las que se corresponde (periodista, modelo, profesor...)
6. Define con frases las cualidades de una persona:
 - Alegre (Es una persona que ríe mucho, es positiva, le gusta cantar, bailar, hace bromas...)
 - Optimista

- Práctica
7. Resume en dos palabras, el contenido de las frases
 - Tiene solo 40 años (Es joven)
 - ¡Cuidado con el agua! Te puedes quemar (Está caliente)
 8. ¿Cómo es y cómo está el personaje de la lámina? Argumenta por qué está así.
 9. Lee las presentaciones en versos o estrofas de canciones y expresa la información que se infiere sobre el autor.

Soy lo quise ser / Estoy tratando de ser mejor /Me satisface cantar canciones del corazón / Amo la sencillez /No soy excéntrico en el amor / con ilusiones voy a morir un día. (Está contento, está satisfecho, es cantante, es romántico, es un soñador)
 10. Haz la presentación de tu compañero de forma creativa, poética
(Japón) Su país es el del sol naciente, está formado por varias islas, es una costumbre comer pescado crudo...
 11. a) Adivina, adivinador... ¿Qué son?

Soy de plástico y metal
Estoy de día y de noche
en constante movimiento
Estoy acertando las horas
No soy el tiempo
(El reloj)

b) Ahora haz tu propia adivinanza utilizando solo los verbos ser-estar
 12. Completa el minidiálogo con la información que se aporta
 - Identifícate y pregunta por Martha (Soy Pedro. ¿Martha está?)
 - Un momento, por favor.
 13. a) Completa la conversación telefónica con los verbos SER y ESTAR.
 - ¡Hola, Cary! _____ yo.
 - ¿Qué dónde _____?
 - Todo el grupo _____ en mi casa. _____ el cumpleaños de Ernesto y lo _____ celebrando.

- En mi opinión _____ la mejor fiesta del año. La música _____ excelente. La _____ pasando muy bien.

b) Escribe los parlamentos del segundo interlocutor, puedes utilizar solo los verbos ser-estar

14. En los anuncios, normalmente no aparecen los verbos. Lee y reescríbelo, utilizando los verbos ser / estar / tener

Alquilo Apartamento.

En el Vedado, moderno, exterior, 3er.piso, ascensor, 2 cuartos, garaje. Aire acondicionado nuevo. Buena iluminación. Precio a convenir. Universidad, mercado, cine, teatro, discoteca, cerca. Teléfono 7832 44 36

14. Relata/escibe un texto similar sobre tu ciudad o país. (Texto informativo sobre una ciudad, pueblo)

15. Haz un dibujo con la información del siguiente texto.

La Plaza del pueblo es grande y en el centro está la fuente. Al norte está el restaurante "Pepe". No es muy grande, pero es muy popular en el pueblo por su buena comida. Al lado está la panadería, que es pequeña y está pintada de verde. Al sur están el cine y la discoteca, que es muy amplia y moderna. Al oeste está el museo de la ciudad, ahora está cerrado por reparación. Y al este, hay tres tiendas: una peletería, una joyería y dulcería.

16. a) Lee las expresiones con los verbos ser y estar. Explica en qué situaciones se pueden utilizar

Ser un filtro/ candela / un barco / un pan / un espagueti / ser un cero a la izquierda.

Estar en todo/ atrás/ de buen o mal humor/ de viaje/ de buenas/ en baja

b) Escoja 3 o 4 de estas expresiones y escriba una anécdota o historia donde las utilice.

ACTITUD ANTE LO DICHO: ATENCIÓN AL DISCURSO ACADÉMICO CIENTÍFICO DE LOS SINOHABLANTES EN EL AULA DE MAESTRÍA

Lic. Yu Xin, isabelyuxin@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-2061-5745>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La investigación realizada se inserta en un tema de mucha actualidad en el mundo contemporáneo: la necesidad de aportes didácticos urgentes en el tratamiento de los contenidos actitudinales. A partir de ese reclamo, el presente estudio centra su atención en la fundamentación de la actitud que cursantes no hispanohablantes asumen ante lo dicho como alternativa de atención al discurso científico académico de la Maestría en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera que se oferta en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana. En estas condiciones, se suscribe la utilidad de enmarcar las indagaciones en el paradigma etnográfico de la investigación cualitativa, por el enriquecimiento y beneficios que puede aportar la exploración en la actitud ante lo dicho como manifestación de la excepcional expresividad humana en su proyección hacia el exterior en una armónica estructuración de lo cognitivo y lo afectivo, gracias a lo cual se propicia la renovación y profundización de los sentidos de la palabra como acto ético psicológico que tiene su base en el uso socio-cultural de la lengua. Constituye un aporte significativo la integración de la dimensión ético psicológico al tratamiento didáctico del contenido actitudinal entre adultos representantes de diferentes culturas que se reúnen en La Habana con el objetivo de especializarse en los estudios lingüísticos del español como lengua extranjera.

Palabras claves: actitud, alternativa didáctica, discurso académico científico,

ATTITUDE TO THE SAID: ATTENTION TO THE SCIENTIFIC ACADEMIC DISCOURSE OF THE SINO-SPEAKERS IN THE MASTER'S CLASSROOM

The research carried out is inserted into an issue of great topicality in the contemporary world: the need for urgent didactic contributions in the treatment of attitudinal content. Based on this claim, this study focuses its attention on the bases of the attitude that non-Spanish-speaking students assume before what has been said as an alternative to attention to the academic scientific discourse of the Master's Degree in Linguistic Studies of Spanish as a Foreign Language that is offered in the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers of the University of Havana. Under these conditions, the usefulness of framing the inquiries in the ethnographic paradigm of qualitative research is subscribed, due to the enrichment and benefits that exploration can provide in the attitude towards what has been said as a manifestation of exceptional human expressiveness in its outward projection in a harmonious structuring of the cognitive and the affective, thanks to which the renewal and deepening of the meanings of the word is promoted as an ethical-psychological act that is based on the socio-cultural use of the language. The integration of the ethical-psychological dimension to the didactic treatment of attitudinal content among adults representing different cultures who meet in Havana with the aim of specializing in the linguistic studies of Spanish as a foreign language constitutes a significant contribution.

Keywords: attitude, didactic alternative, academic-scientific discourse,

INTRODUCCIÓN

“[...] la vida es un diálogo inconcluso, [...]. Precisamente desde él, la totalidad humana, con su excepcional expresividad, se proyecta hacia el exterior. Lo interno se encuentra con lo externo y se manifiesta en la actitud hacia el mundo” (Bajtín, 1996:362).

En el contexto de la situación emergente provocada por la pandemia de la COVID-19, la complejidad y diversificación de los problemas globales a los que tradicionalmente está sometido el hombre contemporáneo han alcanzado niveles nunca antes visto (UNESCO-IESSALC, 2020: s/p). En esas condiciones, la manifestación de la actitud ante las opiniones, interpretaciones, puntos de vista, creencias del otro da cuenta de la relación entre los contenidos cognitivos, afectivos y emocionales que orientan e impulsan a la acción e influyen la percepción y el pensamiento.

En consecuencia, en el campo de la investigación didáctica, se está viviendo un renacer del interés hacia concepciones que focalizan la actitud como un constructo que se aprende o adquiere a partir de la experiencia (Allport, 1967, Martín-Baró, 1996), se forman en el transcurso de la interacción social en las distintas agencias de socialización (Bajtín, 1982, 1993 a y b, Casal, 2005, Vigotsky, 1999 a y b), se manifiestan en la valoración ético-psicológica (Caballero, 2002, 2014), se archiva en la memoria a largo plazo y acceder a esta cada vez que se quiera, lo que ha determinado que se subraye su carácter definitorio de la identidad de sujeto (Zimbardo y Leippe, 1991).

DESARROLLO

Luego, no resulta casual la consideración de la susceptibilidad de modificación de la actitud a partir de la exposición a nuevas informaciones o al intercambio de la intencionalidad propia en el diálogo con el otro. En ese sentido, la investigación constituye un reto para los profesionales que se desempeñan en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras²⁵ y segundas²⁶, pues se contribuiría a mirar el mundo que nos rodea desde diferentes perspectivas y a encontrar entre todos la solución más adecuada. Para vivir pacíficamente en la diversidad de un mundo compartido.

²⁵ ELE, en lo adelante.

²⁶ EL2, en lo adelante.

En la búsqueda que impone ese reto, se ha corroborado la existencia de múltiples y variadas definiciones de actitud. En 1967 Allport ya había examinado más de cien. Esta multiplicidad y diversidad informa por sí sola de la complejidad del término que nos ocupa y, en consecuencia, de las dificultades metodológicas que pueden presentarse en su investigación. Desde el primer momento, los estudios científicos establecen una indiscriminada interpretación de la actitud, los valores, creencias, estereotipos, sentimientos, opiniones, motivación, prejuicios e ideología (Claramunt y Huertas, 1999). En consecuencia, la metodología que ha imperado en el estudio de esta problemática ha focalizado su aspecto cuantitativo, para lo que se ha centrado en la aplicación de escalas y cuestionarios.

En lo que al contexto universitario se refiere, estudios recientes demuestran que buena parte del contenido de los argumentos que anteceden a la toma de posiciones no siempre está determinada por los conocimientos académicos y científicos sino por la afectividad (Gargallo, et al, 2010; Hogg y Vaughan, 2005). La revisión bibliográfica preliminar para la presentación del presente proyecto, le ha permitido a la autora observar la estrecha relación que ello guarda con la actitud ante lo dicho (Caballero, 2002, 2014; Llanes 2004, Llanes y Diviñó, 2018).

En el caso específico, el objetivo terminal de la Maestría en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera²⁷ que se cursa en la Facultad de Español para No Hispanohablantes²⁸ de la Universidad de La Habana²⁹, es la formación de especialistas, cuyo desempeño profesional posibilite el conocimiento y difusión tanto de la lengua propiamente dicha como la realización de tareas relacionadas con la investigación, el análisis y procesamiento de información en torno a la pluralidad cultural que ella representa, la traducción-interpretación, la edición, la publicidad, entre otras.

De ahí, la necesidad de comprender el discurso científico académico propio de un especialista en este campo para poder expresar adecuadamente – con respeto y cortesía- las inquietudes, opiniones, argumentos que sustentan una determinada actitud ante lo dicho por el otro. En esas circunstancias, es importante la actitud propiciada por

²⁷ Maestría, en lo adelante.

²⁸ FENHI, en lo adelante.

²⁹ UH, en lo adelante.

la exposición selectiva por cuanto determina la dimensión clasificadora y evaluadora de la comprensión y producción del discurso científico académico propio del entorno universitario de la FENHI, lo que se promueve de acuerdo con determinadas representaciones socioculturales.

La representación sociocultural, concepto proveniente de la psicología social, fue definida por Moscovici (1986) como una modalidad de conocimiento, cuya función es la elaboración de la actitud en la comunicación entre los individuos. De ese modo, la realidad se hace inteligible a partir del conocimiento cotidiano que tiene un carácter eminentemente sociocultural. En este sentido, la siguiente definición resulta muy operativa a los propósitos de la presente propuesta:

“Representación es la imagen (mental) que tiene un individuo [...] acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso percibido. Esa representación [...] constituye una creencia (o uno de sus elementos) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso” (Raiter et al (2002:11).

El discurso científico académico no escapa a los requerimientos de un constructo tanto individual, como sociocultural, en el que la actitud, creencias y representaciones son conceptos interrelacionados que se orientan hacia lo cognitivo y lo afectivo. No es casual, entonces, que el análisis del discurso deba considerar las propiedades de los procesos cognitivos y las representaciones o factores socioculturales (dimensión contextual según Van Dijk 1997, 2014), la intencionalidad y la subjetividad del hablante en su interacción dinámica con el resto de los medios expresivos (dimensiones ilocutiva, modal y constructivo gramatical según Caballero, 2014), pues los actores sociales y hablantes interculturales comparten con los otros determinados valores, reglas de comunicación y representaciones socioculturales.

Este recorrido teórico preliminar ha permitido un acercamiento al concepto de actitud en cuanto: “[...] posición ético psicológica del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo, lo que incluye el núcleo afectivo o sensible de agrado o desagrado y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con lo dicho por el otro”.

(Adaptado de Katz, 1960 y Caballero, 2014)

La actividad investigativa en la FENHI ha alcanzado importantes resultados en el estudio de las propiedades instrumentales y simbólicas de la lengua meta en distintas áreas del conocimiento lingüístico. Resultados recientes en el área de la indagación didáctica del español como lengua extranjera³⁰.y segunda³¹ evidencian diversos e interesantes cambios en el tratamiento de los contenidos y de las interacciones entre las culturas en contacto (Denis, 2018; Diviñó, 2016; Llanes y Diviñó, 2018; Silverio, 2014; Xia, 2017; Xueying , 2018; Zhao, 2019). De igual manera se observan cambios importantes en la formación de las habilidades investigativas del estudiantado (Zhang, 2019).

No obstante estos buenos resultados, la inmersión de la autora en el contexto cubano por más de cuatro años, sus inquietudes y experiencias durante los estudios en la FENHI, su observación y contraste con la situación en diversos países latinoamericanos visitados y las aparentes contradicciones encontradas en la bibliografía consultada han sido las motivaciones esenciales para indagar científicamente en el campo de la actitud ante lo dicho y su manifestación en el discurso científico académico de los estudiantes que cursan la Maestría.

Como resultado, se ha podido percatar de la poca presencia de estudios sobre la manifestación de la actitud en el discurso. Boza y Toscana (2012) proponen un modelo que incluye las actitudes como uno de los tres factores esenciales que influyen en el aprendizaje motivado. Por su parte Xueying (2018) fundamenta una alternativa metodológica en la que se puede apreciar la influencia de la actitud en la realización de las actividades de expresión oral. En el caso de la actitud ante lo dicho y, más, específicamente en la exposición selectiva que realiza el hablante para construir el discurso propio ante lo dicho en el contexto científico y académico, no se han encontrado evidencias.

Una de las razones principales de esta situación pudiera radicar en las dificultades que acarrear la medición y valoración de los resultados. Sin embargo, este importante componente de la personalidad humana necesita ser estudiado científicamente en la

³⁰ E/LE, en lo adelante. Nótese la diferencia con respecto a ELE para referirse a la enseñanza de lenguas extranjeras.

³¹ E/L2, en lo adelante. Nótese la diferencia con respecto a EL2 para referirse a enseñanza de lenguas extranjeras.

relación sistema-discurso, en el carácter dimensional del significado — pues permitiría indagar en la formación de los desempeños profesionales del egresado— y en la profundización en el estudio de los actos de habla, cuyos sentidos ilocutivos y modales emergen de la actitud ante lo dicho. Ello, junto a otros medios expresivos, según las condicionantes contextuales, influye en el proceso de formación de especialistas en los estudios lingüísticos del E/LE con un impacto muy significativo en el desempeño profesional terminal de los futuros egresados de la Maestría.

La investigación constituye un reto para los profesionales que se desempeñan en el campo de la enseñanza de las LE y L2, pues se contribuiría a mirar el mundo que nos rodea desde diferentes perspectivas y a encontrar entre todos la solución más adecuada .para vivir pacíficamente en la inmensa diversidad de un mundo compartido.

Desde todo lo expresado, se devela la necesidad de una alternativa didáctica de atención al precepto en torno a la palabra no como privilegio de algunos hombre, sino como derecho de todos (Freire, 2011), pues en ella se manifiesta la relación entre los contenidos cognitivos y afectivos que influyen la percepción, orientan el pensamiento e impulsan a la acción para la resiliencia, en tanto actitud hacia el desarrollo. Este interés no resulta nuevo: los estudios realizados por Dewey (1916) han dejado huellas significativas y el modelo socioeducativo de Gardner (1985), Gardner y Lambert (1972) constituye una obligatoria referencia en el estudio de las actitudes en el campo de las investigaciones relacionadas con las lenguas extranjeras³² y segundas³³.

Por las razones expuestas hasta aquí, la presente ponencia pretende cubrir un vacío de conocimiento relativo a las posibilidades del análisis y comunicación de lo dicho en el discurso científico académico y aportar un nuevo marco de comprensión en torno a los procesos involucrados en las actividades áulicas.

Radica en el estudio dimensional del discurso académico del estudiante de la Maestría en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera, a partir de métodos y técnicas del análisis del discurso actual. Además, en el estudio de la manifestación de las actitudes ante lo dicho con un enfoque discursivo, a partir del carácter complejo de su

³² En lo adelante, LE.

³³ En lo adelante, L2.

significado y de la relación entre el sistema lengua-discurso. Asimismo, en la indagación de otros géneros diferentes del discurso coloquial, lo cual amplía las posibilidades de aplicación de la metodología propuesta a la caracterización de los diferentes discursos y tipologías de texto.

El principal aporte teórico se fundamenta en la propuesta de una metodología para el estudio de las manifestaciones discursivas de las actitudes ante lo dicho, que incluye diferentes modelos de representación y análisis cuantitativo, con el análisis del discurso y el análisis del significado semántico-pragmático (modal e ilocutivo) de los actos de habla. También se ofrece una caracterización amplia de las manifestaciones de las actitudes discursivas que abarca un área muy poco explorada: el discurso académico. Toma, además, en consideración todas las dimensiones (ilocutiva, modal, constructivo-gramatical y referencial) para explorar la interacción de los diferentes aspectos derivados de las actitudes ante lo dicho. También se elaboran conceptos y definiciones propias como las de manifestación y realización discursiva y se amplían otras como las de actitud.

Uno de los aportes prácticos esenciales se proporciona a través del conocimiento científico de los recursos discursivos para manifestar las diferentes actitudes ante lo dicho. Ello permite focalizar las herramientas necesarias para perfeccionar las estrategias discursivas de comunicación académica en el contexto de la clase. Además, los resultados obtenidos tributan de manera directa al perfeccionamiento de los planes de formación profesional de los estudiantes no hispanohablantes de la Maestría. Estos también pueden resultar de gran ayuda para el profesor de las diferentes disciplinas al afrontar la preparación de sus clases.

La actitud a analizar se refiere no solo a procesos teóricos y prácticos de la comunicación científica académica, sino también a procesos intangibles de la relativa novedad y reconocimiento de la formación profesional de los cursantes de la MAE/LE. En este sentido, se defiende la idea de que sus constituyentes más importantes pueden ser argumentados a partir de la relación áulica constituida “[...] desde una ética de las relaciones interpersonales que incluye el respeto a la diferencia y al derecho del otro, el compromiso, la empatía y la aceptación mutua” (Hart, 2006:79). Se sostiene que las interacciones en esas relaciones inciden no solo en la actitud del profesor y sus

estrategias de enseñanza, sino también en la cultura científica, cuyo eje central está constituido por el posicionamiento ético profesional como manifestación de la actitud ante lo dicho desde las perspectivas de los que aprenden como agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos.

La integración de una serie de variables conceptuales en la perspectiva trazada garantiza el cumplimiento de los objetivos formativos orientados al reclamo universal de que los profesionales e investigadores asuman los problemas del mundo actual desde la ciencia y colaboren para garantizar transformaciones que mejoren el bienestar de la humanidad (PNUD, 2019). Se asume el término de “errores pragmáticos” que, dentro de la Teoría de lo dicho, supone: “the inability to understand what is meant by what is said” (Thomas, 1983:82). La complejidad y cotidianidad de los fenómenos que abarca el significado y sentido de lo dicho han propiciado que este permanezca en el centro de interés de investigadores de las más diversas perspectivas.

Por ello, se impone una clarificación de las perspectivas teóricas y conceptuales con las que han sido abordados muchos de los estudios realizados hasta la fecha. También se ha valorado la pertinencia de socializar los resultados sobre la integración de una reflexión teórica al estudio del posicionamiento ético psicológico como manifestación de la actitud ante lo dicho: ello contribuiría a su paulatina aplicación en la práctica docente de manera que profesores y estudiantes se conviertan en analistas de su propio discurso.

CONCLUSIONES

De la indagación científica y la distinción entre actitud y posicionamiento ético psicológico, se puede concluir que estas ideas no son mutuamente excluyentes y que es difícil hablar de un modelo educativo exclusivo de formación de posicionamientos ético psicológicos y de la actitud ante lo dicho en el discurso científico académico. Teóricamente se pueden diferenciar dos extremos: la orientación hacia la formación de la actitud y la orientada a la formación de posicionamientos. Entre estos dos extremos, existen las más disímiles combinaciones.

A raíz de un análisis detallado de los resultados parciales de esta investigación, se identifica una valoración positiva en torno a lo dicho en el discurso científico académico

de la MEE/LE³⁴, lo que no implica, como quedó demostrado, necesariamente un correlato práctico. Así mismo, se percibe una desvalorización de las interacciones orales en las relaciones áulicas. Se ha comprobado que prefieren actividades reproductivas y de memorización frente al diálogo creativo con los materiales didácticos y con el otro. De ello, se presupone que quizás en el imaginario académico de los cursantes de la Maestría, ese tipo de actividad implique menor complejidad o dificultad o que se sienten más cómodo o seguro con ellas debido a la asociación con sus tradiciones educativas previas.

En investigaciones futuras cabe preguntarse por el lugar en que desearíamos situar la educación en un continente lleno de minorías que reclaman su derecho a la palabra para reafirmar su identidad en interacción con el otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLPORT, G. W. (1967). Attitudes. In Murchison (Ed.). A handbook of social psychology (pp.798-844). Rusell and Rusell, New York.
- BAJTÍN, M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI. México.
- _____. (1993 a). ¿Qué es el lenguaje? En Adriana Silvestri & Guillermo Blanck (Eds.), Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Anthropos: 217-244, Barcelona.
- _____. (1993 b). La construcción de la enunciación. En Adriana Silvestri & Guillermo Blanck (Eds.). Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Anthropos: 217-244, Barcelona.
- _____. (1996). Obras, vol. 5. Russkie Slovari, Moscú.
- Boza, C., y Tosacano, C. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 1, pp.125-142. Universidad de Granada, España.
- CABALLERO, L. (2002). Modalidades semánticas del lenguaje. (137-160) en: Aleza Izquierdo, M. (coord.) Estudios lingüísticos cubanos (II) Homenaje a Leandro Caballero Díaz. Valencia: Universitat de Valencia.
- _____. (2014). Semántica y diccionario, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- CASAL, S. (2005). Los estereotipos y los prejuicios. Cambio de actitud en el aula de L2. Estudios de lingüística inglesa aplicada. ELIA, 6, 135 – 149.

³⁴ Maestría en estudios lingüísticos del español como lengua extranjera.

- CLARAMUNT, C. Y HUERTAS, L. (1999). Ideas, conocimiento y actitudes previas en adolescentes (13-15 años). *Información Psicológica*, (69), 30-37.
- DENIS, D. (2018). Alternativa metodológica para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de E/LE. Cursos de corta duración. Nivel elemental. Tesis en opción al título académico de Máster en Lingüística Aplicada. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de la Habana.
- DEWEY, JOHN (1916). *Democracy and Education*. Consultado el 18 de setiembre de 2021 en: <https://nsee.merbersclicks.next>
- DIVIÑÓ, E. (2016). Alternativa metodológica para el desarrollo de la comprensión de lectura de cuentos en condiciones de multiculturalidad, presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.
- _____. (2018). Plan curricular del Instituto Cervantes. Didáctica ELE. ISSN (versión en línea): 1885 2211. Marco ELE No. 005. Ribarroja del Turia.
- FREIRE, PABLO (2011) *La educación como práctica de la libertad* (2da. Edición) Siglo XXI, México.
- GARDNER, ROBERT (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Edward Arnold, London.
- GARDNER, ROBERT y LAMBERT, WALLAGE. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers, Rowley, M.A.
- GARGALLO, B.; GARFELLA, P.; PÉREZ, C.; FERNÁNDEZ MARCH, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Ponencia al III Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid. Disponible en: <http://www.uv.es/gargallo/Modelos2.pdf>. Consultado el 12 de marzo de 2019.
- HOGG, M. y VAUGHAN, G. (2005). *Social Psychology* (4th. Edition). Prentice-hall, London.
- KATS, D. (1960) "The functional approach to the study of attitudes", en *Public Opinion Quarterly* No. 24:168.
- LLANES, R. (2004) Modelo didáctico para el abordaje de la valoración ético-psicológica en el aula de ELE. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana.
- LLANES, R. y DIVIÑÓ, E (2018). Por la idea del bien: múltiples miradas. *Rastros Rostros* 19.35: 1-12. Web. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-921.2017.35.04.I>
- MARTÍN-BARÓ, I. (1996). *Sistema, grupo y poder*. UCA, San Salvador.
- MCER (2002). MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS Consultado el 17 de octubre de 2020 en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc-mer.pdf>.

- MOSCOVICI, S. (1986) Psicología social II Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. PAIDOS, Barcelona.
- PNUD. (2019). Informe sobre desarrollo humano. Consultado el 18/VIII/2020 en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.htm>
- RAITER, A. (1999). Discurso y ciencia social. EUDEBA, Buenos Aires
- SILVERIO, T. (2014). Estrategia linguodidáctica para perfeccionar el proceso de enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua en los Cursos de Corta Duración, nivel principiante. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Lingüística. Mención linguodidáctica. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.
- THOMAS, JENNY. (1983), "Applied Linguistic Failure", Applied Linguistic, (4) 2: 91-112. Imp
- UNESCO IESALC (2020). Covid-19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después. Consultado el 27 de mayo de 2021 en. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-ES-130520.pdf>
- VAN DIJK, T. (2014). Discurso y conocimiento, Una investigación sociolingüística. Cambridge University Press, Cambridge.
- _____. (1997). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. PAIDOS, Barcelona-Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L.S. (1999 a). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo de las funciones Psíquicas. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____. (1999b). La formación Social de la Mente. Editorial Monte Ávila, Venezuela,
- XIA, R. (2017) Evaluación pragmática de la ironía en una muestra de hablantes habaneros. Tesis en opción al Título académico de Máster en Estudios lingüísticos del español como lengua extranjera. Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana.
- XUENYING, h. (2018). Los factores afectivos y su influencia en la realización de las actividades de expresión oral. Tesis en opción al Título académico de Máster en Estudios lingüísticos del español como lengua extranjera. Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana.

MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y COMPRENSIÓN DE LECTURA: BINOMIO RENTABLE EN LA CLASE DE ELE

Lic. Alina Ricalo Torres, alina.ricalo@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0001-9292-2747>.

MSc Ivis Virginia Peraza Oliva, ivis.peraza@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-6676-6469>

Universidad de La Habana

RESUMEN

La mediación lingüística pauta una nueva dimensión en la competencia comunicativa del aprendiz de lenguas extranjeras, en el nuevo enfoque del Marco de Referencia Europeo en el que la comprensión lectora es una de las actividades de recepción. Mediación lingüística y comprensión lectora pueden configurar, no obstante, un binomio relevante para desarrollar la competencia mediadora, principal indicador de la competencia comunicativa en la nueva perspectiva.

Palabras claves: mediación lingüística, comprensión de lectura, competencia mediadora, proceso mediador,

LINGUISTIC MEDIATION AND READING COMPREHENSION: PROFITABLE BINOMIAL IN ELE CLASS.

ABSTRACT

Linguistic mediation guides a new dimension in the communicative competence of learning foreign languages, in a new approach to the European Framework of Reference in which reading comprehension is one of the reception activities.

Keywords: Linguistic mediation, reading comprehension, mediating competition, mediating process.

INTRODUCCIÓN

La mediación lingüística es una de las actividades de la lengua a partir de la cual se desarrolla la competencia comunicativa del aprendiz en el nuevo enfoque del Marco de Referencia Europeo para la enseñanza de lenguas extranjeras (MRE) (1996, 2001). A diferencia de las cuatro actividades tradicionalmente consideradas: comprensión y expresión (oral y escritas, respectivamente), el enfoque del (MRE) las contempla como actividades de recepción y producción e incorpora la interacción como la cuarta actividad básica. La inclusión de la mediación lingüística señala la trascendencia del cambio por ser considerada una actividad comunicativa vital en contextos plurilingües.

Sin embargo, la mediación lingüística no contaría con un marco teórico y de aplicación a partir del cual darle tratamiento en las clases de lenguas extranjeras hasta que, partiendo de las directrices del nuevo enfoque en el que constituye “(...)” un ámbito proclive para

desarrollar, en los alumnos de lenguas extranjeras, todos [los] aspectos básicos para facilitar una comunicación fluida entre personas diversas “(...)” (De Arriba, 2003: 238), y, tomando como referencia el modelo de competencia comunicativa de Van Ek, fuera postulada como una subcompetencia de la competencia comunicativa a desarrollar durante la clase (De Arriba, 2003: 273), y cuyo indicador de desarrollo lo constituye la “competencia mediadora” definida como “la capacidad que debe desarrollarse en el alumno de LE después de trabajar las microhabilidades o actividades de mediación lingüística “(...)” (De Arriba, 2003: 276).

Esa capacidad pauta la nueva dimensión conferida al proceso de enseñanza aprendizaje. Ya no se trata sólo de poder articular los propios enunciados, sino de conferir eficacia al discurso de los otros, porque “el mediador” no se preocupa por expresar sus propios significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores que serían incapaces de entenderse (...) directamente: por ejemplo, entre hablantes de diferentes lenguas, (aunque no exclusivamente): también entre hablantes del mismo idioma, pero de diferentes estratos socioculturales, o incluso de distintos registros.” (De Arriba, 2003: 90).

La capacidad mediadora consiste, entonces, en poder operar con el discurso de los otros, adecuándolo para hacerlo comprensible en una situación comunicativa concreta. Para ello debe entrenarse al aprendiz mediante actividades o microhabilidades específicas, que le permitan recepcionar, reformular y emitir lo esencial, tales como intermediar, apostillar, parafrasear, resumir, traducir, interpretar, sintetizar, adecuar (De Arriba, 2003: 244). En consecuencia, con independencia de los contenidos que centren el interés de los hablantes, lo que interesa a la actividad mediadora son las operaciones lingüísticas que no solo la hacen una “excelente herramienta didáctica” (De Arriba, 2003: 278) para los fines expuestos, sino que afectan de manera crucial los objetivos del aprendizaje de idiomas, al considerarse que “(...)” un alumno estará bien capacitado como hablante de una lengua (también como lectoescritor) cuando ese alumno sea competente a la hora de realizar las actividades de mediación lingüística en diversas situaciones de comunicación (Cantero y De Arriba, 2004(a): 21).

En este punto hay que remarcar el carácter integrador de la nueva actividad, no solo porque las tareas mediadoras puedan realizarse de forma oral o escrita, o, incluso,

involucrando una lengua (intralingüística) o más de una (interlingüística), sino porque la mediación puede ser la vía expedita para la comprensión oral o textual. Ambos procesos tendrían como finalidad, en este caso, una tarea de mediación que reformula o reprocessa el texto para los verdaderos destinatarios.

Es importante tener en cuenta la diferente función que realiza el mediador de acuerdo con el tipo de mediación por el tipo a la que se enfrenta. Cuando el mediador pone en conocimiento de uno o varios interlocutores una información, en el caso de la mediación oral, se produce una interacción continua, por lo que hay posibilidades de adecuar constantemente los contenidos transmitidos en pos de la comprensión.

En cambio, en la mediación textual el mediador no puede conocer pormenores en relación con la efectividad del proceso de transmisión y comprensión de la información, al menos no de forma inmediata; debe, en consecuencia, ofrecer todas las explicaciones para que no se dificulte la recepción de lo esencial; es decir, no debe dejar margen a “ambigüedades”. (De Arriba, 2003: 281).

En relación con la mediación interlingüística, la que se produce cambiando de código lingüístico o entre dos lenguas diferentes, (De Arriba, 2003: 240), esta puede efectuarse en su modalidad directa: de la lengua extranjera a la lengua materna o inversa de la lengua materna a la lengua extranjera (De Arriba, 2003:241). La traducción queda legitimada como actividad adecuada en la didáctica de la lengua extranjera. Se impone puntualizar, no obstante, que la actividad de traducción como tarea de mediación lingüística en la clase de lengua extranjera, no tiene ni las peculiaridades ni los fines que su antecesora, la traducción profesional. (De Arriba, 2003: 224).

La traducción constituye una estrategia natural e inevitable durante el aprendizaje de idioma; pero la actividad traductora adecuada en este contexto se ha conceptualizado como “traducción pedagógica” (De Arriba, 2003:225) y se la distingue por sus objetivos básicos: perfeccionar el conocimiento de la lengua extranjera (comprensión y expresión), posibilitar un aprendizaje sociocultural por parte del alumno de Lengua Extranjera, realizar un aprendizaje 'significativo' de la lengua extranjera (De Arriba, 2003: 225-226).

En síntesis, con la traducción pedagógica se pretende deliberadamente “(...)” la adquisición y el perfeccionamiento de la lengua extranjera y en concreto, el control y la fijación de estructura “(...)” (De Arriba, 2003: 224).

Es necesario enfatizar que el momento en que el alumno mediador comprende a su interlocutor o el texto cuyo contenido transmitirá solo correspondería a una de las fases en la ejecución de una tarea: la de la tarea capacitadora, porque la comprensión no es el objetivo de la actividad; es decir, no es la tarea final.

Conviene puntualizar que las tareas comunicativas se definen desde una perspectiva discursiva como “acciones que se realizan con un objetivo o intención comunicativa, y que persiguen una finalidad en el proceso de interacción comunicativa” (Romeu, 2003:11).

Ahora bien, entre las definiciones de tarea merece destacar la que contempla la “tarea comunicativa” como “una unidad de trabajo que implica a los estudiantes en comprender, manipular, producir e interactuar en la lengua meta [centrando] su atención más en el contenido que en la forma” (Nunan en De Arriba, 2003: 39).

Es pertinente acotar también que, aun conceptualizada desde el enfoque por tareas, el tratamiento de la mediación lingüística no está reñido con los postulados del enfoque comunicativo. A este respecto se considera que “(...) todas las operaciones necesarias para llevar a cabo una enseñanza mediante tareas pueden llevarse a cabo sin necesidad de modificar la programación establecida de antemano (nacional funcional (...))” (De Arriba, 2003: 49).

En un proceso de enseñanza aprendizaje estructurado a partir de la tarea como unidad o “pieza de trabajo” es esta la que determina la relación entre sus componentes (los objetivos, el input, la tarea final, el papel del profesor, el de los alumnos y los escenarios de realización) (Nunan en De Arriba, 2003:39) y las fases por las que atraviesa la ejecución de la actividad (tareas previas, posibilitadoras, capacitadoras, tarea final, evaluación y tareas derivadas). Una planeación docente regida por un programa podría robustecerse al visualizar, de esa manera, lo que cada clase aporta a la unidad y cada una de estas al todo que constituye el programa.

En consecuencia, la propuesta metodológica de este trabajo concibe tareas de mediación a partir del proceso de comprensión de lectura, porque las posibilidades de integración que esta actividad ofrece y, por lo tanto, las potencialidades para aprender que le son inherentes, pueden resultar muy productivas a los efectos de trabajar la mediación lingüística en el aula.

Algunos rasgos del texto escrito a propósito de las consideraciones anteriores son el ser una construcción cultural, el obedecer a un plan previo, el poseer una elevada referencialidad y una paradigmática corrección lingüística, el operar con un código estándar, así como sus casi ineludibles nexos con la ideología del emisor; de aquí que se le haya evaluado, incluso, como un “(...) artefacto racional, reflexivo, acabado” (Cantero y Mendoza, 2003:40). A tal punto se le considera un producto depurado y estratégicamente codificado por una intención comunicativa que, al contrastar los enunciados oral y escrito desde los postulados de la lingüística discursiva, se remarca que “(...) la lengua real es la lengua oral (un lenguaje natural) (...)” (Cantero y Mendoza, 2003:41).

En lo concerniente al rol de la lectura en la clase de lenguas extranjeras, “consiste, principalmente, en proporcionar oportunidades para aprender, esto es, presentar al alumno una compleja variedad de textos, (a ser posible auténticos), de temas diferentes y con actividades distintas” (De Arriba, 2003: 59).

Más que detenerse en los procedimientos y habilidades involucradas en el proceso de comprensión de lectura como actividad comunicativa de la clase, interesan aquí algunas reflexiones en relación con sus implicaciones cognitivas, es decir, lo que aporte a la construcción y la transmisión del pensamiento.

La lectura tiene un carácter activo; porque “(...) el lector tiene que poner en práctica toda una serie de conocimientos que ya posee, así como deducir otros nuevos. En resumen, interpretar lo que lee relacionándolo con su propio conocimiento”. (De Arriba, 2003:58-59).

Asimismo, el desarrollo de las capacidades lectoras del estudiante trasciende los procesos formativos e impacta la manera en que se relaciona con el mundo; o sea, su vida cotidiana; porque 'el dominio de unas adecuadas estrategias lectoras es condición

imprescindible para todo tipo de aprendizaje lingüístico o de otro tipo' (Mendoza en de Arriba, 2003: 54).

Se han perfilado, asimismo, las posibilidades de alternar y de integrar las actividades de la lengua a partir del proceso de comprensión de lectura; por ejemplo, 'leer y escuchar, leer y escribir, leer y hablar', (Grellet en De Arriba, 2003:59).

Pero, sin dudas, la relevancia de la lectura en el aprendizaje de idiomas se relaciona también con la necesidad de los alumnos de ampliar su vocabulario, porque precisamente "la falta de conocimiento de vocabulario es el principal obstáculo que deben superar los lectores en una LE (...)" (De Arriba, 2003:61).

Por último, la lectura también familiariza al estudiante con el ritmo, las pausas, la entonación; en fin, con las peculiaridades fónicas del idioma. En este sentido se ha llegado a plantear, inclusive, ' (...)' la importancia de una mediación fónica (...), esta operación mediadora texto-lector consiste en 'oír' al texto (...), es decir, la propia descodificación del texto depende de su interpretación fónica, entonativa, '(...)' (Cantero en de Arriba, 2003:56).

Quedan así establecidas las claves que hacen de la producción textual un instrumento extremadamente valioso a los efectos de la mediación lingüística: su cifrado lingüístico y cultural, su carácter estable y, por tanto, su perdurabilidad.

Esa suerte de matriz en que se erige el texto escrito permite reformularlo múltiples veces, casi tantas como sean las situaciones comunicativas y, particularmente, los beneficiarios del proceso de mediación. Por lo tanto, el proceso de comprensión lectora condiciona, en extremo, la reflexión metalingüística sobre las estructuras con las que fue codificado el significado, pero también sobre la conciencia lingüística y la competencia comunicativa propias. La comprensión de lectura contribuye, entonces, al trazado de estrategias de aprendizaje en tanto desde esta perspectiva le permite al aprendiz "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser" (Romeu, 2003: 31).

A grandes rasgos, son estos los resortes para correlacionar en esta propuesta tareas de mediación y producción escritural. Los textos utilizados con esa finalidad son textos periodísticos (adaptados por la profesora) por ser representativos del uso estándar y por poseer un alto valor referencial. Las fuentes son el semanario TRIBUNA DE LA HABANA

y los diarios JUVENTUD REBELDE Y GRANMA, los cuales abordan el impacto de la compleja situación sanitaria en la vida del país desde perspectivas diferentes: la tendencia a las adicciones en ciertos grupos de jóvenes, la tensión en la infraestructura sanitaria por la excesiva e inusual morbilidad. El tercer texto, en cambio, refiere como la mayoría de la juventud constituye un actor decisivo en el enfrentamiento a la terrible enfermedad a partir de una joven estudiante de medicina, hija de uno de los colaboradores cubanos de la salud secuestrados en Kenia.

El grupo meta corresponde al curso de preparatoria para ingresar a la carrera de Ciencias Médicas con un nivel intermedio.

La clase, de ejercitación o práctica, se centra en los contenidos nocio-funcionales referidos a la salud y al uso del imperfecto del subjuntivo. El escenario se organiza para aplicar la técnica de trabajo grupal.

El objetivo de la clase es resumir, sintetizar y traducir los textos, puesto que las tareas de mediación (de carácter interlingüístico y textual) constituyen las tareas finales mediante las que los alumnos se familiarizarán con el sistema de salud pública de Cuba, aspecto este que constituye la dimensión cultural de la mediación para esta sesión de clase.

Se impone acotar que resumir y sintetizar se diferencian apenas porque la segunda actividad implica reducir el texto a un solo enunciado y que traducir supone sobretodo mantener” todos [los] elementos ideológicos, formales y de sentido” (Cantero y de Arriba, 2004(B) s/p

Como tarea previa³⁵ dos equipos debieron crear un inventario léxico contemplando síntomas y maneras de prevenir el contagio a partir de su experiencia y de los diferentes flujos informativos a los que accedieron, incluidas las conversaciones informales. El material lingüístico resultante se utiliza en una tormenta de ideas para asegurar el nivel de partida. El tercer equipo, en cambio, debió buscar información sobre las diferencias entre el Contingente Henry Reeve fundado por Fidel Castro y las Brigadas de colaboradores de la salud, dos ejemplos de internacionalismo proletario.

³⁵Para De Arriba, las tareas previas se corresponden con la fase de precalentamiento.

La tarea previa, por lo tanto, signa el carácter de sistema del proceso de enseñanza aprendizaje y constituye el puente entre la interlengua del aprendiz y los contenidos de la clase.

Las tareas posibilitadoras potencian la colaboración entre los aprendices, la toma de decisiones en relación con la participación de cada uno. En esta fase el ponerse de acuerdo demanda la negociación también en relación a cómo proceder con el texto analizado, es decir, se establecen las bases para la ejecución de la tarea final (De Arriba, 2003:288).

Durante la tarea posibilitadora, por tanto, además de concertar todo en relación con la ejecución de la actividad (el rol de cada estudiante, los procedimientos, la manipulación del material lingüístico) los alumnos alcanzan “(...)” una comunicación oral genuina, significativa (...)” (De Arriba, 2003:288).

Las tareas capacitadoras, por su parte, “(...) concentran las habilidades que los alumnos han de desarrollar para llevar a cabo la T.F” (Peris en De Arriba, 2003: 39-40). En este caso los alumnos deben desarrollar habilidades para resumir, sintetizar y traducir por escrito; es decir, para hacer de mediadores textuales interlingüísticos.

Independientemente de las diferencias al proceder para realizar las respectivas tareas mediadoras, en este punto el mayor interés se concentra en el proceso mediador; o sea, en “la operación que debe realizar un hablante para explicar una película a su interlocutor, para resumir un texto oral o un texto escrito para un lector concreto, etc., [y que] está determinada por una serie de fases sucesivas que coinciden con el proceso traductor: comprensión del texto original, desverbalización y reexpresión” (De Arriba, 2003:274).

Puede apreciarse que la primera fase del proceso mediador concentra todas las actividades de comprensión lectora, las que a su vez dependen del grado de automatización alcanzado por los alumnos en las estrategias de comprensión de lectura.

Un énfasis especial merece las fases correspondientes a la evaluación del proceso (la autoevaluación y la evaluación). Con independencia del modelo de tarea asumido por el que podría concebirse bien como actividades por separado o como una que las integra, el enfoque por tareas explicita que tanto la evaluación como la autoevaluación involucran al profesor y a los estudiantes. Ese tipo de retroalimentación no solo impacta

el perfeccionamiento continuo del proceso en pos de mejores resultados, sino que favorece el clima de confianza vital a los contextos de enseñanza aprendizaje de idiomas.

En el caso de la autoevaluación se ha establecido su trascendencia en el sentido de que cuando '(...) pueda conseguirse en un ambiente de seguridad y sin presiones es cuando puede promoverse un aprendizaje efectivo (...)' (Candling en de Arriba, 2003:247).

Por otra parte, más que detenerse en cómo proceder durante el proceso de comprensión de lectura, cuya finalidad sería aportar la información suficiente para ejecutar las actividades de mediación en el aula, lo relevante resulta aquí de que la integración entre dos formas de planificar o de concebir la clase redunde en un mayor rendimiento u optimización del proceso docente: los roles se intercambian continuamente, porque la actividad mediadora no concluye cuando los equipos hayan realizado las respectivas mediaciones textuales, incluida la traducción directa sino con la verificación de la eficacia del proceso mediador en el instante en que el resto de los estudiantes reexpresa, por escrito y oralmente, el texto fruto de la mediación anterior. Antes, no obstante, debieron llegar a un consenso en cuanto al sentido a partir de la discusión de los apuntes o notas tomadas durante el proceso mediador.

Finalmente se produce un doble proceso de negociación antes de acceder definitivamente al significado del texto original: entre los receptores del proceso de mediación y entre estos y quienes habían actuado de mediadores. Solo entonces se procede con los procesos evaluativos.

CONCLUSIONES

La lectura, en síntesis, tiene un papel vehicular en relación con las actividades de mediación lingüística: proporciona el arsenal lingüístico a partir del cual el aprendiz pone a prueba, y enriquece, su competencia comunicativa; pero también activa e incentiva los procesos de memoria, los de análisis y síntesis y, en particular, se intensifica el trabajo con el contexto como primer y legítimo recurso en relación con el sentido que actualizan las palabras.

La lectura, en consecuencia, proyecta una voz cultural que modula gradualmente los conocimientos y las actitudes de los aprendices respecto de la lengua/cultura con la que entran en contacto desde el proceso de aprendizaje. Su carácter englobador como

actividad de la lengua la convierte en una antesala casi natural de la expresión oral y/o escrita durante la clase.

Por otra parte, en relación con la necesidad de la mediación lingüística y la frecuencia con que los usuarios de una lengua la utilizan para completar, ampliar o acceder en su totalidad al sentido durante una conversación o la lectura de un texto puede aseverarse que se apela a ella cotidianamente. Sin embargo, deshacer las barreras comunicativas y la incomprensión no dependerá exclusivamente de la voluntad de negociar ni de una actitud asertiva, sino de una capacidad desarrollada sistemática y rigurosamente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Desarrollar la competencia mediadora mediante las actividades de mediación textual incide, por lo tanto, en la automatización y el perfeccionamiento de las estrategias de lectura.

La mediación textual, además, permite incluir la actividad de traducción como una tarea final o como una estrategia comunicativa durante la ejecución de las tareas mediadoras, por lo que la desprovee del carácter prohibitivo.

Por otra parte, hay que reconocer que la mediación textual está presente en todo momento en la clase, intra o interlingüísticamente desde el momento en que los estudiantes median/concilian entre sí el sentido de las orientaciones o indicaciones de cada actividad, o sobre la manera de proceder y las respuestas posibles, etc., aunque no pocas veces se le conmine a no cambiar el código lingüístico.

El proceso mediador, por último, refuerza las exigencias respecto de la comprensión lectora y de las estructuras lingüísticas objeto de aprendizaje, al estar regido este por el proceso de adecuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cantero, F.J. y A. Mendoza (2003): "Conceptos básicos en DLL", en Mendoza (coord.): Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid, Pearson/Printice Hall
2. Cantero Serena, F. J. y C. De Arriba. (2004 a): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras", en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUC/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110009A.PDF>
- 3.----- (2004b) "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE". RedELE 2. Documento de internet disponible: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redE/E_2_05Cantero.pdf
4. De Arriba, C. (2003): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras". Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
5. Romeu Escobar, A. (2003): Teoría y práctica del análisis discursivo y su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

LA SELECCIÓN DE TEXTOS COMO ESTÍMULO A LA MOTIVACIÓN POR LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN LENGUAS EXTRANJERAS

Dr.C. Diana Rosa Cáceres León, diana.rc@flex.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5968-9813>

MSc. Elisa Cabrera Domecq, elisa.cd@rect.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-3881-3344>

Dr.C. Mayelín González Hernández, maye@flex.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6454>

Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

RESUMEN

La lectura de textos literarios en una lengua extranjera (LE) constituye una vía privilegiada para adquirir conocimientos. Es una experiencia que nos permite valorar y apreciar la lengua y cultura meta. Sin embargo, la motivación hacia la lectura de textos literarios no necesariamente se corresponde con la motivación por aprender una LE ya que inciden factores extralingüísticos que varían según determinantes externos. El objetivo del presente trabajo es valorar cómo la selección de los textos literarios puede favorecer la motivación de los estudiantes de LE hacia la lectura de textos literarios.

Palabras claves: motivación, lectura, textos literarios, enseñanza-aprendizaje, lenguas extranjeras.

THE SELECTION OF TEXTS AS A STIMULUS TO MOTIVATION FOR THE READING OF LITERARY TEXTS IN FOREIGN LANGUAGES

ABSTRACT

Reading literary texts in a foreign language is a privileged way to acquire knowledge. It is an experience that allows us to value and appreciate the target language and culture. However, the motivation towards reading literary texts does not necessarily correspond to the motivation to learn a foreign language since extralinguistic factors influence that vary according to external determinants. The objective of this paper is to assess how the selection of literary texts can favor the motivation of foreign language students towards reading literary texts.

Keywords: motivation, reading, literary texts, teaching-learning, foreign languages.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) puede estar motivado por factores de diferente índole como el logro de la competencia comunicativa en las cuatro formas de la actividad verbal (la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión lectora y la comprensión auditiva), la aprehensión del léxico o la gramática, la valoración y apreciación de la lengua o cultura meta, etc. Esta afirmación nos remite a la observación de la motivación como condición permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE.

Varios investigadores (Barrios, 1997; Martínez, 1999; Baralo, 2004; Lorenzo, 2006; Morales, 2011; Arango, *et al.*, 2013; Moreno, 2014; Cristofol, 2015; Luna, 2016; González y Rodríguez, 2017; Rabadán y Orgambidez, 2018; Hernández y Cordero, 2020; Mohamed, 2020; Planelles, *et al.*, 2020; entre otros) reconocen la importancia de la dimensión afectiva, en concreto de la motivación, como un factor que repercute marcadamente en la adquisición de los contenidos en el aprendizaje de LE. Asimismo, enfatizan que existe una correspondencia entre la motivación del estudiante y su dominio de la LE, ya que consideran que, la motivación puede determinar el desarrollo del aprendizaje.

En el propio ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, Martínez (1999) señala que la motivación comprende necesidades y finalidades de saber o de aprender. Para ese autor, la motivación es un impulso que orienta hacia un sentido determinado para la consecución de un objetivo.

Desde el punto de vista psicológico, la motivación es definida por González (2008: 52) como “la compleja integración de procesos psíquicos que efectúa la regulación inductora del comportamiento, pues determina la dirección (hacia el objeto-meta buscado o el objeto evitado), la intensidad y el sentido (de aproximación o evitación) del comportamiento”. Esta definición está estrechamente vinculada con la teoría de la actividad de Leontiev, A. N. (1978) y la teoría de la actividad verbal de Leontiev, A. A. (1969, citado por Zímnaya, 1990), toda vez que establece la motivación, en su unidad dialéctica con la actividad externa y el medio sociohistórico, como el impulso y la orientación de las acciones o de los procesos que obedecen a objetivos conscientes.

Al respecto, es necesario señalar que, aunque el proceso motivacional es interno y psíquico, está en constante identificación y transformación recíprocas con sus determinantes externos. Por tanto, dicho proceso debe ser visto teniendo en cuenta su íntima unidad con la actividad externa, sus objetos y estímulos (González, 2008). Nuestro trabajo se enfoca precisamente en cómo estimular la motivación de los estudiantes de LE por la lectura de textos literarios.

Varios autores (Rodríguez, 1988; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Lerner, 1999; Mori, 2002; Acquaroni, 2004; Cansigno, 2010; Marder, 2012; Piquer, 2016; Cuartero, 2017; Mora y

Villanueva, 2019; López, 2020 y Cabrera, González y Cáceres, 2021) comparten el criterio sobre el beneficio de emplear textos literarios en las clases de LE, como textos auténticos, representativos del contexto sociolingüístico, cultural e histórico de la lengua meta.

Es indiscutible la riqueza y la utilidad de los textos literarios en las clases de LE. En nuestro trabajo, no nos enfocamos en la explotación didáctica del texto, sino en la motivación por la lectura. Esta según Foucambert (1989: 49) “es necesariamente una actividad estrechamente vinculada a la totalidad del individuo, a lo que es, a lo que vive, a su proyecto actual. Leer es haber escogido buscar algo; amputada de esta intención, la lectura no existe. Puesto que leer es encontrar la información que uno escoge, la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, adaptada siempre a la búsqueda”.

En relación con la motivación hacia la lectura de textos literarios, Rodríguez (1988) y Mori (2002) señalan que no necesariamente se corresponde con la motivación por aprender una LE y que inciden factores como el hábito de lectura en la lengua materna, las necesidades e intereses de los estudiantes, etc. Otros autores como Acquaroni (2004), Piquer (2016) y López (2020) destacan la importancia del papel del profesor y de la selección textual para lograr un aprendizaje significativo acorde con las motivaciones de los estudiantes.

Sobre la base de estas consideraciones, nos proponemos en el presente trabajo valorar cómo la selección de los textos literarios puede favorecer la motivación de los estudiantes de LE por la lectura de textos literarios. En su estructura se focalizarán dos núcleos centrales de análisis: la motivación en el aprendizaje de LE y la selección de textos literarios como estímulo a la motivación de los estudiantes de LE hacia la lectura de textos literarios.

DESARROLLO

La motivación en el aprendizaje de LE: la lectura de textos literarios

El desarrollo de la didáctica de las LE ha sido consecuente con los cambios experimentados en las ciencias del lenguaje en los años precedentes y se ha nutrido de varios campos de investigación, tales como la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso, la psicolingüística, entre otros.

Las investigaciones en el ámbito de la psicolingüística han posibilitado el estudio de los procesos cognitivos y psicolingüísticos, así como de las diferencias que se suscitan en la adquisición y de desarrollo de las formas de la actividad verbal en la lengua materna y en la LE, entre otros. Asimismo, han contribuido a la apreciación y valoración de variables comprendidas en el filtro afectivo propias del estudiante que pueden incidir en el aprendizaje de una LE, tal es el caso de la motivación, aspecto relacionado directamente con el interés de este trabajo.

Según González (2008), en la motivación participan procesos afectivos (emociones y sentimientos), las tendencias (voluntarias e impulsivas) y los procesos cognoscitivos (sensopercepción, pensamiento, memoria, etc.). Además, añade (en consonancia con la teoría de la actividad) que el motivo engendra la actividad dirigida hacia la obtención de su objeto-meta: primero, una actividad orientadora, y seguidamente una actividad ejecutora.

Otro aspecto que consideramos necesario mencionar sobre la motivación es la importancia que tienen los estímulos externos (medio social, ambiental, etc.), ya que actúan sobre el individuo para que cumpla sus expectativas y satisfaga sus propias necesidades sociales. Este planteamiento nos permite afirmar que existe una estrecha relación dialéctica entre el proceso motivacional y la actividad externa, sus objetos y estímulos. No obstante, no se puede reducir la motivación a los estímulos y las respuestas ya que, sería negar lo psíquico, el papel activo, autónomo y creador del psiquismo específico del ser humano.

De acuerdo con estas ideas, González (2008: 64) afirma que la motivación es “un reflejo de los determinantes externos (sociales) y a su vez la resultante creadora de la actividad interna del sujeto, surgida sobre la base de dicho reflejo”. Sobre esta base, consideramos pertinente que el profesor de LE debe tener claros los principios relacionados con la motivación para poder influir de forma positiva en sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de la enseñanza de LE, Martínez (1999) enfatiza que en la motivación por el aprendizaje de la lengua meta pueden incidir diversas variables relacionadas con: el contacto directo con los elementos o vínculos culturales, los estilos de aprendizaje, los

métodos y medios didácticos, etc. También, el propio autor señala que la motivación no se comporta de forma simétrica en el proceso de adquisición de la lengua materna y en el de aprendizaje de una LE. En la primera, el nivel de desarrollo de la motivación alcanza un mayor rendimiento lingüístico y de automaticidad.

En la bibliografía consultada pudimos identificar diferentes clasificaciones de motivación, las cuales responden en mayor o menor medida a su naturaleza. De ellas nos interesa destacar las siguientes:

- a) Motivación intrínseca: está orientada hacia el conocimiento. Se centra en el proceso más que en el producto; por ejemplo, en el aprendizaje de LE se refleja en la determinación por alcanzar una determinada competencia comunicativa. En relación con la lectura de textos literarios, es necesario estimular esta motivación haciendo énfasis e implicando a los estudiantes en el proceso de lectura, no solo en el resultado.
- b) Motivación extrínseca: consiste en la anticipación de una recompensa, es decir, una especie de retroalimentación positiva. La intervención del profesor es decisiva, así como su actitud hacia la realización y evaluación de las tareas de sus estudiantes, en este caso, la estimulación hacia la lectura.
- c) Motivación integradora: consiste en el interés hacia una LE por razones de integración cultural. Los textos literarios permiten la aproximación del estudiante a la cultura de la lengua meta.
- d) Motivación Instrumental: consiste en la apreciación de la LE como un instrumento que les permite a los estudiantes acceder a un mejor puesto de trabajo, aprobar un examen, etc. Esta finalidad instrumental puede favorecer la lectura de textos literarios siempre que les reporte beneficios como la adquisición de conocimientos lingüísticos, un nivel superior de competencia comunicativa, etc.

Las clasificaciones hasta aquí expuestas, nos permiten abordar el proceso de motivación por la lectura de textos literarios en LE desde varias aristas. Consideramos que puede ser estimulada por el profesor (influencia motivacional externa: el contexto socio-cultural) o por el propio estudiante (influencia interna: las metas propuestas). Ciertamente, influyen

otros factores que surgen desde la adquisición de su lengua materna, tales como el gusto o hábito de lectura, la tipología de textos que prefiere, necesidades, intereses, etc.

La lectura de textos literarios en LE: selección de textos literarios como estímulo a la motivación de los estudiantes

Desde la década de los años 90 del siglo pasado, la perspectiva linguodidáctica, predominante en la enseñanza-aprendizaje de LE ha sido el Enfoque Comunicativo, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Su auge ha contribuido a la revalorización de la utilización de los textos literarios en las clases, como texto auténtico, representativo del contexto sociolingüístico, cultural e histórico de la lengua meta.

En relación con el texto literario, Cabrera, González y Cáceres (2021) destacan sus potencialidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del LE. Entre ellas, señalan que dicho texto, como material auténtico, es un referente de la situación sociocultural reflejada en la obra, propone modelos explícitos e implícitos y muestras de la normativa de la lengua meta. Asimismo, permite el desarrollo de las cuatro formas de la actividad verbal, la práctica de diversas funciones comunicativas y su explotación didáctica.

Al respecto, en la bibliografía consultada observamos una tendencia hacia la utilización de los textos literarios como vía para introducir o desarrollar algún contenido lingüístico (gramática, léxico, etc.) o formas de la actividad verbal, es decir se priorizan los objetivos linguodidácticos. Consideramos que este hecho incide en la selección de los textos de acuerdo con sus potencialidades y sus características estéticas y lingüísticas.

Sin embargo, la lectura de textos literarios en LE por parte de los estudiantes no siempre se direcciona por motivos prácticos a la adquisición lingüística. Cassany, Luna y Sanz (1994) señalan otras motivaciones relacionadas con el descubrimiento de los textos literarios como fuente de placer y de enriquecimiento personal.

Esta última afirmación nos conllevó a seguir indagando en ese tema. Para tales propósitos aplicamos una encuesta (ver Anexo 1) a 50 personas que estudiaron español como LE en Cuba. El objetivo era determinar las motivaciones intrínseca, extrínseca, integradora e instrumental sobre el aprendizaje de nuestra lengua. En el caso que nos ocupa hicimos dos preguntas relacionadas con la cultura y la sociedad. Del total de

encuestados, el 30% (13 completamente de acuerdo) y el 40% (17 de acuerdo) expresaron que les interesaba aprender sobre el cine, la literatura y la música de Cuba. Otros declararon que les interesaba conocer las costumbres, la sociedad y política cubanas: el 31% (14 completamente de acuerdo) y el 27% (12 de acuerdo).

Los resultados revelados en la encuesta evidenciaron la motivación de los estudiantes vinculada con el acercamiento a la cultura (70%) y la sociedad (58%) de Cuba. Estas variables pueden favorecer o dificultar la conexión existente entre motivación y aprendizaje de la LE. Compartimos la idea de que la lectura textos literarios puede enriquecer su experiencia de aprendizaje, satisfacer sus necesidades y que la selección de esos textos es un determinante externo que posibilitaría estimular la motivación de los estudiantes.

Sobre la base de estas consideraciones analizamos una serie de requisitos para la selección de textos literarios (este es un paso previo y complejo, en el que algunos profesores e investigadores no siempre coinciden). Para ello, tuvimos en cuenta dos objetivos de aprendizaje, concernientes a la lectura de textos literarios, planteados por Cassany, Luna y Sanz (1994). Según estos autores el primero de los objetivos está relacionado con la motivación por la lectura y el segundo con el aprendizaje lingüístico en sí, mediante la lectura. Sin embargo, consideramos pertinente no desvincular ambos objetivos ya que al encontrarnos en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una LE, los objetivos de los estudiantes tienden a estar encaminados al logro de objetivos lingüísticos (competencia comunicativa, gramática, etc.) y extralingüísticos (apreciación cultural, contacto con nativos hablantes, etc.).

Los estudios de Rodríguez (1988), Cassany, Luna y Sanz (1994) y Cabrera, González y Cáceres (2021) sirvieron de referentes para determinar los criterios de selección de los textos literarios para estimular la motivación por la lectura, los cuales exponemos a continuación:

1. Los estudiantes.

Resulta abrumadora la cantidad de estudios que no tiene en cuenta al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si entendemos que el proceso motivacional es interno y psíquico, entonces es imprescindible el conocimiento de las

características socio-psicológicas de los estudiantes, sus intereses, objetivos, etc. para poder seleccionar un texto literario que estimule su motivación por la lectura.

Parece imposible conocer las características mencionadas de todos los estudiantes o de sus estilos de aprendizaje, aptitudes, esquemas previos, etc. Sin embargo, aunque el profesor cuente con más capacidades o experiencia para seleccionar los textos, su papel debe ser el de asesorar, facilitar información sobre las temáticas, los autores, etc., o sea, debe dejar que los estudiantes decidan qué texto literario les interesa más leer. Esto se puede lograr sobre la base de la negociación, por ejemplo, no todos los estudiantes tendrán que leer el mismo texto o la misma cantidad, se les pueden proporcionar criterios de selección (es recomendable que el profesor cuente con un catálogo ya sea de reseñas o de textos literarios), etc.

2. El valor de la obra.

Ciertamente, este es un criterio de selección que puede resultar polémico y no consensuado. El valor de una obra literaria puede estar dado por ser representativa de un movimiento literario o de un contexto socio-histórico, por el carácter universal de los temas abordados, por su significación ideoestética, por su riqueza lingüística, etc.

En el caso que nos ocupa, asumimos la categoría de "proximidad" de la obra al lector propuesta por Cassany, Luna y Sanz (1994: 506-507). En sus palabras, los textos más útiles (lo entendemos como valor de la obra) para estimular la motivación por la lectura son los más próximos al estudiante. Al respecto, identifican como criterios de aproximación: los temas, los personajes, el lenguaje y los aspectos formales.

A partir del análisis de esos criterios, consideramos pertinente denominar y agrupar algunos de ellos de forma diferente, teniendo en cuenta los fines de este trabajo que se enmarca en el ámbito de la linguodidáctica de LE. De ellos nos importa destacar los siguientes: *los temas* (Deben ser interesantes para los estudiantes. Los textos estimulan más la motivación por lo que dicen que cómo lo dicen.), *los personajes* (Si es una obra narrativa, la identificación o no entre el lector y algún personaje incide en la motivación por la lectura del texto) y *la accesibilidad* (En este aspecto se tienen en cuenta las características formales del texto, el nivel de lengua de los estudiantes, entre otros; de ellos consideramos pertinente dedicar otro apartado dentro de los criterios de selección).

3. Las características de los textos.

Este es un criterio muy amplio, sin dudas puede dar lugar a omisiones. Por tanto, trataremos de enfocarnos en aquellos que más han incidido en nuestra experiencia como docentes. Coincidimos con Cassany, Luna y Sanz (1994) al afirmar que la sensibilidad por las características más formales o estéticas se desarrolla en una fase posterior. Sin embargo, las características de los textos pueden afectar la motivación de los estudiantes por la lectura, por ejemplo:

- La complejidad léxica y sintáctica de los textos (se refiere a la accesibilidad de la obra que mencionábamos anteriormente. Los textos deben estar en consonancia con el nivel de lengua de los estudiantes, sus conocimientos previos, etc.).
- La extensión de los textos (depende de la habilidad lectora de los estudiantes. Cuantos más conocimientos y habilidades lingüísticas posean, más extenso y de mayor dificultad lingüística puede ser el texto. Algunos profesores en aras del tiempo disponible para la lectura u otras razones didácticas consideran oportuna la adaptación o manipulación del texto siempre que no constituya una violación del estilo, ni de la propuesta ideológica del autor y que la versión presentada respete las características particulares de la fuente originaria.).
- Los géneros (Su selección debe responder al nivel de lengua de los estudiantes, a su capacidad de comprensión y a sus intereses. Así mismo debe favorecer el conocimiento de la diversidad sociolingüística. Los géneros que poseen mayor aceptación en el panorama de la enseñanza-aprendizaje de LE son la narrativa (fragmentos de novelas o de cuentos enteros), la poesía, el teatro.).

Los criterios de selección de textos abordados hasta aquí pueden resultar controversiales para algunos profesores e investigadores. Por tal razón, consideramos necesario enfatizar que, sin desestimar la utilidad y riqueza de los textos literarios, nuestro objetivo no se encamina a la explotación didáctica del texto, sino a encontrar vías para estimular la motivación de los estudiantes por su lectura.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos expuesto y valorado varios criterios para seleccionar textos que consideramos pertinentes para favorecer la motivación de los estudiantes de LE hacia la lectura de textos literarios. Para estos propósitos tuvimos en cuenta los fundamentos psicológicos relacionados con la motivación, el estudiante (protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje), el valor de la obra literaria (“proximidad”), las características del texto (de acuerdo con nuestra experiencia como docentes) que pueden incidir positivamente o no en la motivación por la lectura, así como el nivel de dominio de la lengua meta de los estudiantes, sus necesidades, intereses, etc.

Consideramos que existen una serie de factores que condicionan la motivación (intrínseca, extrínseca, integradora e instrumental). Por tales razones, la selección de los textos literarios está determinada fundamentalmente por los estudiantes quienes los leerán ya sea como una vía para adquirir conocimientos o para valorar y apreciar la lengua y cultura meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni, M. R. (2004). La comprensión lectora. En Sánchez, L. J. y Santos, G. I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. España: SGEL, Sociedad General Española de Librería, S.A, pp. 943-960.

Arango, T. O. E., et al. (2013). Predictores psicolingüísticos de la adquisición y aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Avances en Psicología Latinoamericana*, No. 31 (3), pp. 546-555. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n3/v31n3a08.pdf>.

Baralo, M. (2004), Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/LE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. Recuperado de: <http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/baralo.pdf>

Barrios, E. M. E. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, No. 9, pp. 2-16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=153504>

Cabrera, D. E., González, H. M. y Cáceres, L. D. R. (2021). La pertinencia del análisis del discurso literario en las clases de español como lengua extranjera (ELE). *X Congreso Internacional de Educación y Pedagogía. V Taller Científico “Lengua, Cultura y Educación en la Diversidad”, REDIPE*. (17-19 julio 2021).

Cansigno, G. Y. (2010). La experiencia de la lectura en lengua extranjera. *Revista Lingüística Aplicada*, No. 7. Recuperado de: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art06.htm

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.

Cristofol, G. B. (2015). Estudio de la Motivación, Actitud, Estrategias y Personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera. Tesis de maestría. Universidad de Girona, España.

Cuartero, P. M. (2017). Comprensión y motivación lectoras a través de la literatura y las TIC. Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, España.

Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Editorial Laia.

González, P. M. y Rodríguez, L. B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, No. 30, pp. 129-141. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204010>

González, S. D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Hernández, CH. R. C. y Cordero, B. D. (2020). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, Vol. 1, No. 1, pp. 149-172. Recuperado de: <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/30>.

Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon Press.

Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre

Lerner, I. (1999). El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. *Actas Congresos de ASELE (I-XVI)*, pp. 401-408. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766353>.

López, G. A. M. (2020). Proyectos de lectura de obras literarias para alumnos de español como lengua extranjera. *Tonos Digital*, No. 38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7247882>.

Lorenzo, F. (2006), *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros

Luna, H. A. (2016). La motivación y su influencia en la comunicación oral del idioma inglés en los estudiantes universitarios. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, Vol. 2, No. 2, pp. 32-40. Recuperado de: <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>

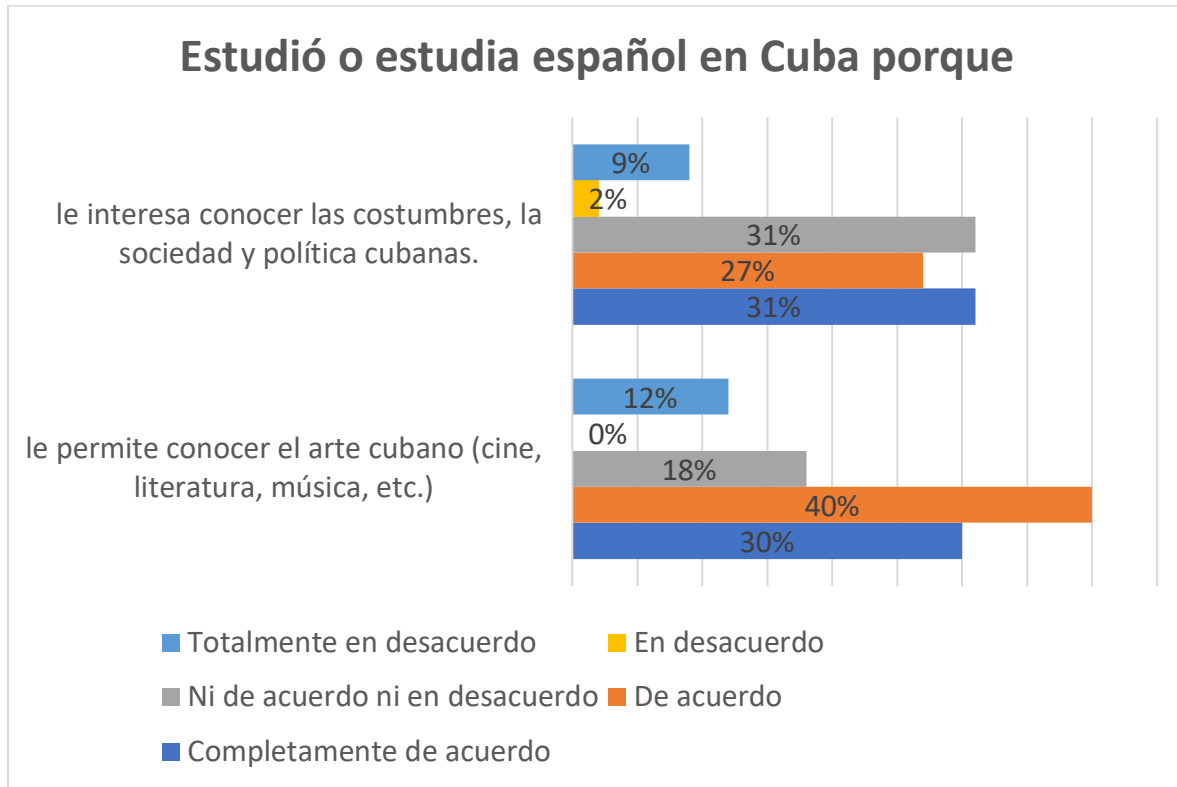
Marder, L. (2012). Motivación y competencia literaria. Tesis de maestría, Universidad de Estocolmo, Suecia.

Martínez, A. J. D. (1999). Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, España.

- Mohamed, A. F. (2020). Actividades orientadas al desarrollo de la motivación para la enseñanza del español como lengua extranjera a adultos extranjeros residentes en Melilla. *Caracol*, No. 19, pp. 564-601. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5837/583766868020/movil/>.
- Mora, V. P. F. y Villanueva, R. J. D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *CEDOTIC Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Vol. 4. No. 1, pp. 95-114. Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275>.
- Morales, R. F. M. (2011). Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Revista gallego-portuguesa de psicología y educación*, Vol. 19, No. 2, pp. 133-145. Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2011v17n2a6>.
- Moreno, B. A. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo, de Zoltán Dörnyei. Análisis cuantitativo por sondeo de la influencia de las percepciones culturales acerca de España y Latinoamérica en el proceso de aprendizaje. *Suplementos marcoELE*. No. 18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152426021>.
- Mori, S. (2002). Redefining Motivation to Read in a Foreign Language. *Reading in a foreign language*, Vol.14, No. 2, pp. 91-110. Recuperado de: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>.
- Piquer, I. (2016). La Adquisición del Proceso Lector en Lengua Extranjera. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, No. 14(1), pp. 37-47. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2706>.
- Planelles, I. M., et al. (2020). Los factores afectivos en el MECR y su influencia en la motivación y en los resultados de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20*. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante. pp. 235-240.
- Rabadán, Z. M. y Orgambidez, R. A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio. *Estudios sobre Educación*, Vol. 35, pp. 517-533. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/9655>.
- Rodríguez, C. R. (1988). Fundamentos metodológicos del libro de lectura de obras literarias (para estudiantes filólogos). Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto de Idioma Ruso "A. S. Pushkin", URSS.
- Zimniaya, I. A. (1990). *Psicología de la enseñanza del ruso como lengua extranjera*. Moscú: Editorial Idioma Ruso.

ANEXOS

Anexo 1. Resultados de la encuesta aplicada.



EL TRABAJO GRUPAL: UNA MIRADA DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Celia Clemencia González González, ccgonzalez@flex.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-1292-1240>

Centro de Idiomas, Universidad de la Habana,

RESUMEN

El presente trabajo aborda una temática trascendental en la sociedad contemporánea, la diversidad cultural en las clases de lenguas extranjeras. Surge como parte de la experiencia adquirida en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con este tipo de grupo de estudiantes y tuvo como fin desarrollar en ellos la cultura del respeto a las diferencias individuales en ambientes flexibles y reflexivos de interacción al trabajar en pequeños grupos o equipos y con ello generalizar experiencias con otros profesores que trabajan con este tipo de estudiantes. Para su realización se ofrecieron consideraciones generales acerca del desarrollo del trabajo en equipo como habilidad de estudio, se caracterizó a grupos de estudiantes que han cursado o cursan la carrera de Licenciatura en español para no Hispanohablantes, y se ofrecen sugerencias acerca de cómo fomentar el respeto a la diversidad cultural de cada grupo étnico en las aulas sin desvirtuar las normas de trabajo en grupos pequeños o equipos como habilidad a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de diferentes nacionalidades. La propuesta presentada para el fomento de una cultura de la diversidad demostró que es posible el trabajo en equipos flexibles y reflexivos desde hábitos, costumbres y tradiciones diferentes.

Palabras claves: trabajo grupal, cultura, diversidad cultural

GROUP WORK: A GLANCE FROM THE CULTURAL DIVERSITY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

ABSTRACT

The present work deals with a very important topic in contemporary society, the cultural diversity in foreign language lessons. The work is the result of the acquired experience in the development of the teaching-learning process with this type of students and aimed at developing a culture of respect to diversity in interactive, flexible and reflexive environments. At the same time, it aims at sharing experiences with other professors working with this type of students. To develop the investigation general considerations on the development of group work as a study skill are offered, a characterization of the students who studied and are studying Bachelor in Spanish for non-Hispanic Speakers is made, and suggestions on how to foster respect to cultural diversity of each ethnic group in class without altering the rules of small group work are presented. The proposal showed that it was possible to attain flexible and reflexive group work with diverse habits, customs and traditions.

Keywords: group work, culture, cultural diversity

INTRODUCCIÓN

En diferentes literaturas digitalizadas e impresas, en los medios de difusión masiva y en los círculos personales más amplios y más estrechos se habla con mucha frecuencia de diversidad en las últimas décadas: diversidad de géneros, de etnias, de credos, de colores, de hábitos, costumbres, en fin, de formas de manifestarse las culturas de los pueblos. Esta problemática ha sido estudiada desde múltiples áreas del conocimiento humano y la didáctica no ha sido una excepción. Resulta entonces de vital importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se atienda la diversidad en los individuos que conforman un grupo escolar, con énfasis en este caso, en las aulas donde convergen culturas de diferentes países. En dicho grupo la diversidad se manifiesta de formas concretas cuando se trata de la formación de las nuevas generaciones. Se debe prestar atención a la diversidad en: los conocimientos y experiencias previos que poseen, en las estrategias utilizadas para aprender, en la motivación hacia el aprendizaje, en los intereses que tienen para su futura formación como hombres de bien, en el desarrollo de sus habilidades y capacidades, en las exigencias impuestas por sí mismos y por la sociedad, entre otras. Por tanto, el dominio de las formas de manifestarse la diversidad y su tratamiento adecuado constituye un eslabón fundamental para el fomento de ambientes flexibles, dialógicos, motivacionales, reflexivos, de respeto y empatía en las aulas, para lo cual en ocasiones las herramientas que posee el profesor son insuficientes. Por tal motivo, este trabajo tiene como propósito intercambiar experiencias en el trabajo en grupos pequeños o equipos como docente de aulas multilingües con otros profesores y así contribuir a la elevación de la calidad de la práctica pedagógica en lo relacionado con la atención a la diversidad desde un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más humanista. Se presentan, además, consideraciones acerca de la importancia e incidencia que tiene para la formación de las nuevas generaciones la labor del profesor desde una concepción cultural diversa en el aula.

DESARROLLO

El trabajo en grupo como habilidad de estudio. Algunas consideraciones generales

El aprender a trabajar en grupos pequeños o equipos es una habilidad de estudio que se debe desarrollar en los estudiantes mientras comparten sus ideas y acceden a las ideas de otros. En tal sentido, la discusión en grupo es una actividad ideal para el procesamiento de información de forma colectiva. El trabajo en grupo debe fomentar el pensamiento crítico y colectivo y los miembros de dicho grupo deben mostrar actitudes flexibles y evitar interacciones desde posiciones de fuerza y actitudes agresivas. (Figueredo Reyes, Merida, et. al., 2006)

Las ideas expresadas en el párrafo anterior resultan interesantes y acertadas para la consecución del fin de este trabajo. Sin embargo, las experiencias derivadas de la práctica sistemática en las clases demuestran la necesidad de volver una y otra vez sobre la temática para alcanzar los resultados deseados.

La realización de este trabajo centró su análisis en experiencias prácticas relacionadas con el tema, de ahí que su objetivo principal no se basa en teorizar sobre habilidades de estudio las cuáles han sido referidas en trabajos anteriores (González González, C., 2019, 2020, 2021, Figueredo Reyes, Mérida, et. al., 2006, entre otros muchos investigadores interesados en la temática.)

Independientemente de lo dicho anteriormente, se considera necesario hacer algunas precisiones.

Se asume como trabajo en grupo o en equipo en el aula a: “Compartir ideales, formas de trabajo e intereses para el logro de un propósito común: la realización de una tarea docente, a lo cual cada uno de los miembros debe aportar.” Tomado y adaptado de <https://educrea.cl>

El trabajo en grupo debe ser colaborativo y permite a los estudiantes interactuar y ejercitar la lógica, la comunicación oral, la capacidad de dialogar, la toma de decisiones, la cooperación y la construcción del propio aprendizaje, entre otras destrezas, habilidades y valores que no solo les serán útiles en el aula, sino a lo largo de la vida. (<https://www.aulaplaneta.com>)

Un grupo de trabajo en un aula puede caracterizarse, entre otras cosas, por estar constituido por miembros con características flexibles y por miembros con características agresivas. Figueredo Reyes, et. al. (2006) caracterizan a estos dos tipos de miembros del grupo de la siguiente manera:

Flexibles:

- negocian soluciones
- escuchan otros puntos de vista
- comprenden los problemas de los otros miembros
- expresan sus ideas de forma clara y abierta
- respetan las valoraciones de otros miembros del grupo

Agresivos:

- priorizan sus puntos de vista a cualquier precio
- se expresan en alta voz
- interrumpen las intervenciones de otros miembros del grupo, no prestan mucha atención a las discusiones
- manipulan criterios de otros
- utilizan frases irónicas

Figueredo Reyes, et. al. (2006)

Estas características pueden ser observadas tanto en grupos (aulas) en los que se habla una misma lengua (estudiantes de una misma nacionalidad, incluyendo sus variantes regionales) como en grupos multilingües (estudiantes de diferentes nacionalidades a los que, además de las distintas lenguas que forman parte de la identidad nacional de cada uno de ellos, los diferencian hábitos, costumbres y tradiciones marcadas). Esta diversidad cultural a la cual se enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje con fuerza en las últimas décadas en ocasiones dificulta el que los estudiantes conformen un verdadero grupo.

Diversidad cultural de las aulas con las que se ha trabajado en estos últimos cursos escolares

Diverso es el universo, como diversas son las áreas geográficas, los países, los pueblos, y por consiguiente los individuos que lo habitan. Cuando se habla de cultura se hace referencia a: “Conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluidos los medios materiales que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver necesidades de todo tipo” (Wikipedia en <https://es.m.wikipedia.org>)

Los términos más comunes que se utilizan cuando se habla de la cultura de un pueblo, de una comunidad determinada, o algo por el estilo son los de hábitos, tradiciones y costumbres que la caracterizan. Por lo tanto, de las ideas antes expuestas se asume la diversidad cultural, de forma general, como el grado de variación en las que existe interacción de diferentes culturas (Diccionario.crear-euskadi.org)

En lo particular, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se define la diversidad cultural, desde esta perspectiva, como la interrelación e interacción de conocimientos, hábitos, costumbres y tradiciones de un grupo de individuos de procedencias diversas que coinciden y comparten intereses comunes en un aula. En el caso que ocupa esta investigación, formarse como Licenciados en Español como Lengua Extranjera. (González González, 2021)

¿Existe diversidad cultural en un aula de estudiantes de una misma nacionalidad? Por supuesto que sí. En una misma aula de estudiantes de nacionalidad cubana, por ejemplo, coexisten creencias religiosas diferentes, distintos hábitos alimenticios, diversas procedencias sociales (obrero, campesina, intelectual), diferentes áreas de residencia (grandes ciudades, ciudades más pequeñas, barrios periféricos, pueblos, zonas rurales), distintas bases en el conocimiento, entre otros muchos distintivos e identificativas. No obstante, poseen una característica que facilita la interacción en el desarrollo de actividades y tareas docentes: utilizan una lengua común, su lengua materna, la cual, independientemente de poseer variantes regionales diversas, posibilita la comprensión esencial del mensaje que emiten todos los miembros del grupo en general, incluyendo al profesor, y las que se realizan en el equipo en particular.

Algunas características observadas, desde esta investigación, en un aula de estudiantes de la Licenciatura en Español como Lengua Extranjera

- utilización de su lengua materna, independientemente de que en el equipo hayan estudiantes de otras nacionalidades
- cierta resistencia al trabajo en equipos
- preferencia por el trabajo en equipos con estudiantes de su misma nacionalidad (en ocasiones de su afinidad)
- tendencia al aprendizaje reproductivo por encima del aprendizaje reflexivo y crítico
- resistencia a ser el líder del grupo de trabajo para realizar la tarea docente
- hábitos y costumbres identitarios que prevalecen en el trabajo en equipos: tienden a trabajar de forma individual dentro del propio equipo
- tendencia a la utilización de la lengua materna para explicar a un miembro del equipo que no comprendió la orden del ejercicio o no comprendió el significado de una palabra
- algunos muestran interés por ayudar a otros miembros del equipo a la mejor comprensión de la actividad
- tendencia a preferir el desarrollo de la actividad de manera individual
- escaso interés por compartir hábitos y costumbres de otros miembros del equipo
- existencia de aulas multilingües con estudiantes procedentes de dos o tres continentes, algunos de ellos polilingües con al menos un nivel A2 de dominio de dos o tres lenguas, además de sus lenguas maternas.

Estas son, desde esta experiencia, algunas de las características compartidas por estudiantes y profesores en grupos de estudiantes de la Facultad de Español para no Hispanohablantes. Dichas características, si bien constituyen un reto para el trabajo en equipos por la diversidad cultural que encierra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son también una expresión de una gran riqueza para potenciar ambientes flexibles y cooperativos si se saben conducir adecuadamente por parte del profesor. En el capítulo 2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2011: xi) se describe un

modelo de uso de la lengua basado en un enfoque orientado a la acción el cual comprende la experiencia acumulada (conocimientos previos de la lengua que estudian) lo cual debe producir una estructura sólida de conocimientos, comprensión y práctica compartidas por todos. (John Trim (Green in press 2011: xi) Using the CEFR)

En la fuente citada anteriormente, también se hace alusión al uso de la lengua que comprende a la vez su aprendizaje para lo cual las acciones desarrolladas por las personas (estudiantes) quienes como individuos y como agentes sociales deben utilizar una gama de habilidades de las que disponen en general y comunicativas en particular en varios contextos bajo diferentes condiciones y limitaciones para involucrarse en actividades relacionadas con el uso de la lengua. El monitoreo de esas habilidades tanto por parte de los miembros del equipo (estudiantes) como por parte del profesor es muy importante y conlleva a reforzar o modificar sus experiencias.

Ahora bien, ¿cómo compartir esos saberes si no se entrenan suficientemente en el trabajo en parejas, grupos pequeños o equipos?

Se trata de ejercer las influencias educativas sobre las características individuales que paseen los estudiantes, considerados esenciales en el comportamiento reflexivo, manifestados en la necesidad de interactuar sobre la base de sus experiencias, producir esos conocimientos y comunicarlos. De esta forma van incorporando las nuevas experiencias (hábitos, costumbres y tradiciones de otras culturas a su acervo cultural) Para lograr este propósito el profesor debe crear las condiciones para mantenerlos motivados durante el desarrollo de la actividad que realizan dotando de interés personal dicha actividad.

¿Cómo fomentar el respeto a la diversidad cultural de cada grupo étnico en las aulas sin desvirtuar las normas de trabajo en grupos pequeños o equipos como habilidad a desarrollar en los estudiantes en las aulas?

El respeto a los hábitos, costumbres y tradiciones de los demás miembros del grupo es en sí mismo el respeto a la identidad individual. Se debe propiciar, entonces, un ambiente de relación empática, reflexiva, comprensiva.

Algunas experiencias con el trabajo en pequeños grupos o equipos:

- aplicación de diferentes técnicas para la conformación de los equipos, tales como:
 - enumeración del 1 al 3 o del 1 al 4 en dependencia de la cantidad de miembros que se desee en cada equipo
 - formación por números pares e impares
 - selección de colores o letras para reagruparlos luego por colores y letras iguales (se llevan los colores y las letras en una cajita)
 - determinación de los miembros del equipo por parte del profesor a partir de los diferentes niveles de dominio de la lengua extranjera que estudian

Teniendo en cuenta las características de los estudiantes expuestos anteriormente, entre las que se encuentra que generalmente ofrecen resistencia a su incorporación voluntaria a un equipo, esta forma de crearlos contribuye a fomentar la interrelación entre ellos con mayor interés y motivación. El trabajo en el aula se desarrolla de la siguiente manera:

- conformación de grupos o equipos de 3 o 4 estudiantes como máximo
- creación de equipos de nacionalidades diferentes, en la medida de lo posible, lo cual favorece el intercambio de culturas
- colaboración en tareas prácticas en las que deben dialogar, hacer sugerencias, pedir y ofrecer aclaraciones y dar opiniones
- designación de un responsable del equipo para que presente el resultado de la tarea o la solución del problema hasta tanto se creen las condiciones para que ellos mismos seleccionen su líder
- incremento de la motivación de los estudiantes hacia la negociación de acuerdos para la culminación de la tarea docente en el equipo sobre la base del respeto a las ideas y opiniones de cada uno de sus miembros, aunque pudieran parecerle sin sentido a alguno de ellos

A continuación, se relacionan algunas palabras y/o frases (funciones comunicativas) que se utilizan en el desarrollo de las actividades en equipos en aulas con diversidad cultural

que favorecen climas flexibles y asertivos como expresión de aceptación de respeto por lo diferente. Entre ellas:

- *expresar opinión*: Yo pienso.../Yo considero.../ Ese es un punto de vista acertado. /Yo también pienso de esa manera. /Está bien. /Concuerdo con esa opinión. /Siento no estar de acuerdo... o no concordar..., entre otras.
 - *expresar conformidad con una idea u opinión*: Absolutamente de acuerdo. / Estoy absolutamente de acuerdo. /Tu idea es correcta. /Esa idea es perfecta.
 - *solicitar opiniones*: ¿Algún comentario? / ¿Alguien quiere hacer algún comentario?
 - *sugerir*: Me gustaría sugerir que.../ ¿Por qué nosotros no...? / ¿Por qué tu no...?
 - *disculparse*: Lo siento. / Lamento...
 - *aceptar disculpas*: Está bien. / No hay problema. / No hay de qué.
 - *expresar opinión diferente*: Yo tengo una opinión diferente. / Mi criterio difiere del de.../ Yo opino de una manera diferente en ese sentido. Entre otras.
- Figueredo Reyes, et. al. (2006)

Como se puede apreciar, el trabajo en equipos concebido con estas características favorece la interacción y la mediación y estas a su vez, la comunicación estudiante-estudiante, profesor-estudiantes y estudiantes-grupo con un enfoque basado en la acción (la tarea o actividad docente), cuyo fin principal es llegar a un consenso o acuerdo, resolver un problema, trazar un plan, hacer un diseño de algo o persuadir a alguien para que realice una determinada acción.

(Tomado y adaptado de Thornbury 2017, citado por Mike Williams, 2021)

CONCLUSIONES

La propuesta presentada para el fomento de una cultura de la diversidad demostró que es posible el trabajo en equipos flexibles y reflexivos desde hábitos, costumbres y tradiciones diferentes. Cuando:

- Se entrenan a los estudiantes a utilizar palabras y frases (funciones comunicativas) respetuosas en climas flexibles y asertivos

- Se favorece la interacción y la mediación y estas a su vez, la comunicación estudiante-estudiante, profesor-estudiantes y estudiantes-grupo con un enfoque basado en la acción
- Se incrementa la motivación de los estudiantes hacia la negociación de acuerdos para la culminación de la tarea docente en el equipo sobre la base del respeto a las ideas y opiniones de cada uno de sus miembros, aunque pudieran parecerle sin sentido a alguno de ellos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González González, C.C., 2020. El Inglés para Fines Académicos en las universidades cubanas, IX Congreso Internacional Educación y Pedagogía, Redipe, ISBN: 897-1-951198-45-9
- González González, C.C., 2020. El desarrollo de habilidades de estudio en los estudiantes universitarios cubanos. VIII Congreso Internacional de Educación y Pedagogía. Editorial REDIPE, New York-Cali en: <https://redipe.org/editorial/educacion-y-pedagogia-2020>
- _____, 2021. El desarrollo de la presentación oral como habilidad de estudio en los estudiantes universitarios cubanos, X Congreso Internacional Educación y Pedagogía, Redipe, 2020, ISBN: 978-1-951198-81-7.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Council of Europe, 2018, Chapter 2.
- Diccionario Oxford Languages
- Figueredo Reyes, Mérida, Dolores Corona Camaraza, Juan Silvio Cabrera Albert, et. al, 2006. At Your Pace III. Editorial Félix Varela, La Habana.
- John Trim (Green in press 2011: xi) Using the CEFR: Principles of Good Practice University of Cambridge ESOL Examinations.
- Thornbury, S., 2017. *The New A-Z of ELT*, Macmillan Books for Teachers, citado por Williams, Mike, 2021, St Giles Educational Trust, Teaching CEFR Level A2, Developing Key Competencies of the CEFR at Level A2 in Speaking Lessons, #INGLÉS PARA EL DESARROLLO CONFERENCIA BIENAL CUBA
- <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- <https://educreea.cl>
- (<https://www.aulaplaneta.com>)
- Wikipedia en <https://es.m.wikipedia.org>

INFLUENCIA DE LA COVID-19 EN LA PRAGMALINGÜÍSTICA DEL MOMENTO

MSc. Isidra Zamora Reyes, zamoraisidra88@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-5545-2763>

Lic. Nesta Nilda Collazo Quintana, nestacollazo@fp.sld.cu, <http://orcid.org/0000-0001-9749-2141>

Lic. Lisbet González Carabello, lisbetglez78@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5067-4175>

Facultad de Preparatoria de Ciencias Médicas de la Habana.

RESUMEN

La pandemia del coronavirus se considera ya una crisis global que ha provocado inusitados cambios sociales, políticos y económicos con consecuencias significativas para todos los sectores. En el empeño por enfrentar y combatir la enfermedad se han transformado normas y costumbres que incluyen cambios en la forma de transmitir los mensajes.

La lengua, como vehículo de comunicación, no es ajena a la sociedad ni a la nueva cultura pragmalingüística que la humanidad se ha visto obligada a adquirir abruptamente. Tampoco lo es a esta pandemia que está desestabilizando el orden mundial. Ha demostrado que constituye un sistema vivo y flexible que va evolucionando y se adapta a los diferentes entornos sociales dentro de una comunidad de hablantes conforme a la aparición de nuevos acontecimientos sociales y renovados entornos comunicativos.

Palabras claves: pandemia del coronavirus, comunicación, efectos emocionales, pragmalingüística

IT INFLUENCES OF THE COVID-19 IN THE PRAGMALINGÜÍSTICA OF THE MOMEN

ABSTRACT

The pandemic of the coronavirus is already considered a global crisis that has caused unusual social, political and economic changes with significant consequences for all the sectors. In the zeal to face and to combat the illness norms and customs that include changes in the form of transmitting the messages have transformed.

The language, as communication vehicle, is not unaware to the society neither to the new culture pragmalingüística that the humanity has been forced to acquire abruptly. Neither is it this pandemic that is destabilizing the world order. It has demonstrated that it constitutes an alive and flexible system that he/she goes evolving and he/she adapts to the different social environments inside a community of speaking according to the appearance of new events social and renovated talkative environments.

Key Words: pandemic of the coronavirus, communication, emotional effects, pragmalingüística

INTRODUCCIÓN

La actual crisis sanitaria ha propiciado que la lengua española esté recibiendo un cúmulo importante de conceptos, nuevas palabras generadas por los efectos de la pandemia, a la vez que ha traído consigo una explosión creativa que está influyendo en la pragmlingüística del momento. Términos como COVID-19, coronavirus, confinamiento o PCR, forman parte de la cotidianidad y, según lingüistas y filólogos, el idioma se está adaptando bien al nuevo panorama léxico. Los expertos demandan no usar metáforas bélicas y exhortan aprovechar escenarios sin connotaciones negativas. Este mismo escenario se está convirtiendo en un reto investigativo de actualización para los profesores de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

El objetivo de este trabajo es el de valorar la influencia de la epidemia de la COVID-19 en la pragmlingüística de la sociedad actual. Se emplearon métodos teóricos y empíricos de investigación desde la concepción dialéctico materialista que permitieron la recogida de información imprescindible para argumentar el tema seleccionado. Es pertinente, porque se amplía el léxico con relación al tema COVID y ha propiciado el registro de los términos más utilizados que facilitarán una guía de consulta obligatoria siempre que se aborde el tema, tanto dentro de la clase de ELE como en otros escenarios de salud.

La pandemia del coronavirus se considera ya una crisis global que ha provocado inusitadas transformaciones sociales, políticas y económicas con consecuencias significativas para todos los sectores. En el empeño por enfrentar y combatir la enfermedad se han transformado normas y costumbres que incluyen cambios en la forma transmitir los mensajes.

La lengua, como vehículo de comunicación, no es ajena a la sociedad ni a la nueva cultura que la humanidad se ha visto obligada a adquirir abruptamente. Tampoco lo es a esta pandemia que está desestabilizando el orden mundial. Ha demostrado que constituye un sistema vivo y flexible, que va evolucionando y se adapta a los diferentes entornos sociales dentro de una comunidad de hablantes conforme a la aparición de nuevos acontecimientos sociales y renovados ambientes comunicativos.

Se aprecia una visible conexión entre esa capacidad de información en virtud de la creación de nuevos conceptos y su paulatina implementación ante la novedosa realidad

surgida de la enfermedad COVID-19. Asimismo, no cabe olvidar a este respecto, la notoria difusión de dichos conceptos a través de las plataformas comunicativas, como tampoco la lexicalización, es decir, la incorporación diacrónica en el léxico de nuestra lengua, de determinados conceptos y expresiones que han surgido a partir de una nueva cosmovisión intelectual y vivencial, sin obviar los efectos emocionales negativos que ha ocasionado en algunos sectores de la población.

Efectivamente, una de las características esenciales que diferencian al ser humano de otros seres que pueblan y cohabitan el universo viene dada por la capacidad de comunicarse en virtud de un lenguaje articulado (Chomsky, 1992). Tanto es así, que por su capacidad simbólica, se interconectan hechos simples con el propósito de construir otros de naturaleza más compleja y sutil que darán como resultado el universo de sentido llamado mundo, y que se conoce y se transmite mediante las palabras compartidas por todos los hablantes de un mismo idioma. Es desde el momento en que Saussure introduce la dicotomía fundamental entre lengua y habla, que las modificaciones en el esquema básico a nivel diacrónico, tras los avances de la lingüística general han sido numerosas, también en las ciencias de la información, la robótica y la inteligencia artificial, entre otras disciplinas y líneas matrices de investigación (MCERL, 2015).

De este modo, existen varias competencias relacionadas con el uso de la lengua y el habla. Así, la competencia sociolingüística constituye la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto social concreto en el que se produce la comunicación, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada, en el que se consideran factores contextuales tales como: la situación y el tipo de relación de los participantes, la información que comparten, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de esa interacción. Por ejemplo: las normas de cortesía, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.), expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), diferencias de registro, dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc.) que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (Silva, 2001).

En este sentido, la pragmática o pragmlingüística se define como rama de la lingüística, también estudiada por la filosofía del lenguaje, la comunicación y la sicolingüística, que se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. La competencia pragmática según el investigador Morris, es la parte de la semiótica que trata el origen, usos y efectos de los signos (Escandell, 1993)

El enfoque pragmático propone estudiar el signo con todas las circunstancias que concurren en su uso. De ahí que la competencia sicolingüística incluya la personalidad del hablante, la sociocognición y el condicionamiento afectivo. Los dos últimos elementos difícil de separar de la competencia pragmlingüística y podrían incluirse en esta, pero se mantienen aparte por razones metodológicas.

DESARROLLO

La pandemia del coronavirus que ha sacudido el mundo ha provocado cambios radicales en nuestras vidas que, por supuesto, han dejado una huella imborrable en la lengua. Con estas palabras, Fundéu BBVA (Fundación del español urgente, Madrid), creado en 2005, bajo el patrocinio y asesoramiento de la Real Academia Española para velar por el buen uso del idioma español en los medios de comunicación, principalmente los informativos, hacía balance de cómo en los últimos meses todos los hispanohablantes han incorporado a su vocabulario palabras que ni existían o apenas se usaban hace unos años como COVID-19, coronavirus, antígenos o confinamiento. (Fundu BBVA, 2020a)

Las circunstancias excepcionales que se están viviendo producen vocablos nuevos que pueden ser efímeros. Sin embargo, es muy probable que siempre se recuerde coronavirus porque es un término que ya ha entrado en nuestra conversación ordinaria o los usos de pandemia, una palabra que, por desdicha, ha vuelto con fuerza al vocabulario cotidiano. Sin duda, la crisis sanitaria genera por sí misma palabras que habrá que atender e ir incorporando a la comunicación.

Tanto para el Diccionario de la Lengua Española como para el Diccionario de Términos Médicos (DTM) de la Real Academia Nacional de Medicina, pandemia se refiere a la epidemia de una enfermedad transmisible que afecta a muchos individuos y se extiende por distintos continentes. La voz pandemia procede del griego pandēmía, que literalmente significa todo el pueblo, de pan- 'totalidad' y demos 'pueblo'. Los adjetivos global y

mundial aplicados a pandemia, más que redundantes, sirven para recalcar o determinar la magnitud de la extensión de la pandemia (Fundéu BBVA, 2020a)

La diferencia entre pandemia y epidemia se aprecia en su definición, el primero, hace referencia a una enfermedad que se extiende a muchos países mientras que el segundo es indicado cuando ataca a casi todos los individuos de una localidad o región. (Fundéu BBVA, 2020a)

El impacto de la pandemia del coronavirus ha provocado cambios trascendentales en la lengua. En consecuencia, al final de 2020, la RAE publicó una lista con los doce términos más significativos del año, en colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua Española. Cada corporación seleccionó las de sus respectivos países: cuarentena y pandemia fueron las más repetidas. A partir de esta selección resultó que entre el 10 y el 25 de marzo, pandemia se ha buscado 48 817 veces, superando a cuarentena-o (38 791 veces), confinar (24 168 veces), haber (23 920 veces), confinamiento (19 166 veces), hacer (18 222 veces), epidemia (17 374 veces) y a otras palabras relacionadas con la situación que vivimos, como triaje (7349 veces) o coronavirus (2203 veces) (Fundéu BBVA, 2020b)

Antes de la pandemia se usaban palabras que en el contexto actual del 2020 resultan insuficientes para expresar los nuevos significados creados por los hablantes a partir de la aparición del coronavirus. La nueva realidad ha llegado súbitamente. Las lenguas han cambiado en unos meses. Los emisores de mensajes han dado respuesta lingüística a las urgentes necesidades sociales.

En español, encontramos más de cien palabras del nuevo lenguaje covídico (NLC), consistente en usar el lenguaje bélico (guerra), incorporar neologismos del inglés (covid), popularizar palabras científicas (coronavirus) o jurídicas (confinamiento), dar nuevos contenidos (test, aforo), generalizar siglas (EPI: Equipo de protección individual), (ERTE: expediente de regulación temporal de empleo) y acuñar neologismos por sufijación (covídico, coronavírico) y composición (coronacrisis).

Otros términos que se convertirían en regularidades o protocolo es el caso de distanciamiento físico y distanciamiento social registradas en el diccionario de urgencias. (Fundéu BBVA, 2020b)

Del ingenio popular han brotado expresiones coloquiales en los más distantes sitios. Entre las más populares, carallovirus, tras la que parece percibirse el fastidio de quien lo emplea. Covidiota, individuo que actúa irresponsablemente durante la pandemia, es de importación. Es tomado del inglés covidiot, aunque se aplica con justicia a nativos que muestran ese comportamiento irresponsable.

El sistema sanitario cubano como parte de la emergencia ha mostrado un sostenido trabajo de orientación, prevención y vigilancia desde el primer momento en que aparecieron los primeros contagios en China.

Efectos emocionales de la comunicación en el entorno de la covid-19

El propio nombre de la enfermedad, la determinación de su extensión geográfica, los términos inquietantes que se emplean en los medios para referirse a la situación creada por la propagación del virus, junto a la infodemia de lenguaje e imágenes, desempeñan un rol crucial en la aptitud emocional con que cada individuo afronta este asunto que puede llegar hasta la desorientación sobre cómo menguar sus efectos.

Por su parte, la OMS establece varios consejos sobre la creación de los nombres. Sugiere que deben ser preferiblemente cortos y fáciles de pronunciar e indica que no tienen que incluir términos que provoquen un miedo injustificado, tales como: mortal, letal, fatal. Persuade, además, que se deben evitar en la denominación nombres de zonas geográficas, personas, especies animales ni colectivos profesionales o culturales. (Ávila, 2020)

No se trata de imponer normas, sino de mermar los impactos psicológicos negativos de los nombres de enfermedades, no solo en la población que se queda en casa, sino en el personal del comercio, en los viajeros, en el turista, en los protectores del bienestar animal y evitar así ofender a algún grupo cultural, social, nacional, regional, profesional o étnico.

Resulta poco dignificante ver el nombre de personas o ciudad asociado a una enfermedad, particularmente si esta, por la razón que sea, es la causa de una alarma social, de la muerte de millones de personas en el mundo, otra causa de miedo que a

veces no se contempla muy bien en las actividades de la economía, los negocios y el comercio.

Y aquí se implican ya los términos sonoros y contundentes que se ven cada día en los titulares: histeria, psicosis, paranoia. El empleo de este tipo de expresiones plantea cuestiones interesantes desde el punto de vista del lenguaje en los medios de comunicación que pueden conllevar a efectos diferentes a la intención del comunicador.

Si se analiza lingüísticamente, cabe pensar que se trata de extensiones metafóricas del sentido original que ya recogen muchos diccionarios, no se debe olvidar que estas obras registran el uso que hacen los hablantes del léxico, no les indican cómo tienen que hablar en cada situación comunicativa en la que interactúen.

A la hora de establecer la gradación de los calificativos en una situación como la actual se debe ser cuidadoso. Si ante los primeros casos de una enfermedad como la COVID-19 se emplean términos como histeria, psicosis o paranoia, sin tener en cuenta la inquietud, la preocupación y hasta el temor que podrían provocar en quienes los escuchan, se habrán agotado de una vez los calificativos más intensos y no quedará otra opción que emprender una salida rápida en busca de palabras aún más rotundas para transmitir dicha situación con otros recursos lingüísticos. Dicho de otro modo, esos términos léxicos no facilitan detener los virus, además, es otra limitante en el lenguaje relacionado con la enfermedad que se utiliza en la comunicación, que lejos de alcanzar los mejores propósitos, conducen al agobio a los destinatarios de dicha información por el cúmulo de mensajes, lo que trae como resultado que disminuya la atención y se pierda el objetivo de Prevenir con Educación, como lema del Ministerio de Salud cubano y que debiera ser tomado como lema y meta en todos los países.

La prolongación de la pandemia y el confinamiento han contribuido a la aparición de un nuevo concepto aprobado por la OMS: fatiga pandémica, para definir la reacción negativa de las personas por agotamiento frente a la adversidad. (Ares, 2020)

En general, las manifestaciones reportadas con mayor frecuencia como consecuencia de la pandemia en los estudios consultados se encontraron los trastornos emocionales, depresión, estrés, apatía, irritabilidad, insomnio, trastornos de estrés postraumático, ira y agotamiento emocional. En reiterados casos la información no facilitó una satisfactoria

preparación para el enfrentamiento a la pandemia, sino que contribuyó a que el pánico se propagara entre los receptores con una virulencia mayor que la de la propia enfermedad.

Cuba en el entorno de la pandemia del coronavirus.

La variante cubana de la lengua también se enriqueció en esta etapa y se escucharon términos de connotación internacional. Asimismo, el ingenio científico y popular del cubano cada día ha ido aumentando: aplanar la curva de contagios, coronasomnio, matar al bicho, entre otras.

Nuevas palabras han ido incorporándose al vocabulario común, sin apenas percibirse, hasta convertirse en habituales en las conversaciones cotidianas, pero con ciertas restricciones lingüísticas.

No es de sorprender en tiempos de COVID-19 escuchar tanto a personal sanitario como de la población referirse a la palabra *pesquisaje*, o cuando un vecino pregunta que si pasaron *pesquisando* por su casa. Para algunos escribir la palabra *pesquisaje* ha representado muchas veces cometer un error ortográfico que necesita corrección y que los infractores argumentan que no existe en el diccionario.

Al respecto, refiere la lingüista García Moreno, que la palabra *pesquisaje* no ha sido incorporada al diccionario académico, aunque es de uso común en medicina y también en el sistema policial. Sin embargo, las posibles dudas acerca de su escritura quedan zanjadas por el propio *Drae*, que sí reconoce *pesquisa* “información o indagación que se hace de algo para averiguar la realidad de ello o sus circunstancias, “*pesquisar*, *pesquisador*, *pesquisón*, todas con *s*. Muchas veces ocurre que, utilizando recursos de la lengua, en este caso el sufijo *aje*, se crea una nueva palabra por sufijación. Simplemente a un sustantivo que existe se le añadió un sufijo que también existe. Pero cambiarle la grafía sería un gran error. (García, 2018)

Esta crisis ha cambiado la forma común de hablar del cubano, no obstante, a la vez que el sistema lingüístico se engrosaba y sin poder darle una solución formal a toda esta diversidad en el momento preciso, otras tareas ocupaban la prioridad de la pandemia con el propósito de detener la propagación de la enfermedad y proteger a la población.

El sistema sanitario cubano junto a los órganos políticos, gubernamentales y no gubernamentales como parte de la emergencia han mostrado un sostenido trabajo de orientación, prevención y vigilancia desde el momento en que aparecieron los primeros contagios en China y se adoptaron diversas estrategias tales como:

- Protección a los trabajadores vulnerables por edad y otras comorbilidades.

- Protección a las madres con hijos en edad de círculo infantil.

- Se orientó el pesquisaje como herramienta de control a posibles pacientes con síntomas de la enfermedad, realizado por los estudiantes de Medicina, actividad que formó parte de su currículo. También participaron, de forma voluntaria, profesionales de otros sectores.

- Se prestó servicios de ayuda al control de la COVID-19 en más de 40 misiones médicas en el orbe.

- Se crea en cada territorio el Grupo Temporal de Trabajo en interacción con la Dirección Nacional de Salud y el Gobierno.

- Se instrumentó el Teletrabajo para el aprovechamiento de la fuerza laboral y la protección de su salud.

- En la medida que la enfermedad se volvió más compleja y virulenta se identificaron focos, eventos por áreas y en casos más críticos se determinó el confinamiento con el sistemático seguimiento de la atención primaria de salud y los factores de la zona. Además, se delimitó el acceso y libre circulación de personas y transporte.

- Ante la emergencia y con el propósito de mantener a la población orientada se establecieron varios programas televisivos y radiales en todos los territorios con la participación de sicólogos y otros especialistas de la salud y particularmente, para la orientación nacional la Conferencia Sanitaria Informativa por el Director de Epidemiología Dr. Francisco Durán, cada día a las 9:00am.

- Se incorporaron a esta batalla los artistas de todas las manifestaciones, los que con su ingenio crearon canciones sobre la COVID, en apoyo a los médicos y personal de la salud y sirvió de estímulo a la población que aguardaba en casa. La cultura cubana se abrió al mundo y desafió las restricciones del bloqueo.

-Creación de candidatos vacunales y medicamentos preventivos de gran eficacia contra la COVID-19.

En medio de la vorágine de emergencia sanitaria, la saturación de la información, la cantidad de contagios, las alertas, los llamados a la cordura y la responsabilidad por parte de funcionarios, las medidas de restricción, las notificaciones de los investigadores virtuales, entre otras razones que mantenían atentos a la población, también hubo que darle espacio al léxico científico, a las palabras y expresiones jocosas que en cada momento había que entender y utilizar.

Ante una pandemia se espera de un médico que sepa que nuestra mascarilla se llama barbijo en la Argentina, cubrebocas en México, nasobuco en Cuba. O que los equipos de protección personal únicamente se llaman EPI en España; más del 90% de los 500 millones de hispanohablantes los llaman EPP.

En estudios de «Registro de consultas» de la RAE, se extrajo la lista de palabras más buscadas en los meses de marzo, abril y mayo de 2020, y se eligieron medio centenar de términos estrechamente vinculados, de un modo u otro, a la COVID-19: afectar, análisis, asepsia, asintomático, barbijo, cepa, confinamiento (y confinar), contagiar (y contagio), cuarentena, cuidar, diezmar, disnea, distanciamiento, empírico, endemia (y endémico), enfermedad, epidemia (y epidémico), exacerbar, febrícula, fómite, hipocondría, hisopo, infectar, infestar, inocuo, intubar, letargo, mascarilla, medicar, médico, morbilidad, morgue, neumonía, pandemia (y pandémico), prevalencia, remitir, resiliencia, salud, triaje, virólogo, virus, vulnerable: También aparecen tecnicismos, neologismos, localismos y extranjerismos no incluidos en el diccionario de la RAE, como apanicar, covid, cuarentenar, cubrebocas, desconfinamiento, desescalada, disforia, encuarentar, EPI, infodemia, nasobuco, odinofagia, rinorrea, sanitizar, seroprevalencia, tamizaje, virucida y coronavirus (Fundéu BBVA, 2020c)

Por su parte, la Fundéu RAE –la Fundación del Español Urgente– eligió como palabra del 2020 confinamiento. De hecho, aunque el término formaba parte del Diccionario de la Lengua Española desde 1843, la RAE incluyó en su última actualización una nueva acepción para referirse específicamente al aislamiento temporal y generalmente

impuesto de una población, una persona o un grupo por razones de salud o de seguridad. (Fundéu BBVA, 2020c)

En fin, cada momento de caos en una sociedad determinada se provee a sus usuarios de un sinnúmero de acepciones lingüísticas que a veces no están registradas en ningún diccionario editado, sino en la pragmalingüística colectiva y esa condición hay que respetarla hasta tanto las instituciones responsables determinen incorporarlas oficialmente a los diccionarios.

CONCLUSIONES

1.- La pandemia de la COVID-19 ha constituido una crisis en todos los sectores de la sociedad que ha repercutido en la pragmalingüística de los usuarios de las lenguas.

2.-Se ha ampliado el léxico a partir de una extensa lista de nuevos vocablos asociados a la pandemia, que incluye desde términos científicos, médicos, populares, incluso términos bélicos; así como conceptos y expresiones que han surgido a partir de una nueva cosmovisión intelectual y vivencial, sin obviar los efectos emocionales negativos en algunos sectores de la población.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Ares P. (2020). [Digital Periódico Granma] 20/10/20 Disponible en: <http://www.granma.cu/espanol/2007/noviembre/vier30/48biotecno.html>
- Ávila Y. (2020) COVID-19, apuntes lingüísticos. [Cubaperiodistas. La prensa de la prensa cubana Internet]. Cuba: 30 Abr 2020 Disponible en: <https://www.cubaperiodistas.cu/index.php/2020/04/covid-19-apuntes-lingüísticos>
- Chomsky N. (1992). El Lenguaje y los Problemas del Conocimiento. Madrid: Editorial Visor
- Escandell V. (1993). Introducción a la pragmática. Barcelona, UNED/Anthropos.
- Fundéu BBVA. (2020a) [Internet]. Noticias del español. "Saludar", el verbo que muta con el coronavirus [publicado 4/05/2020]. Madrid: Fundación del español urgente, [citado 6/05/2020]. Disponible en: <https://www.fundeu.es/noticia/saludar-el-verbo-que-muta-con-el-coronavirus> [Links]
- Fundéu BBVA. (2020b) [Internet]. Recomendaciones. Coronavirus, claves de escritura [publicado 27/02/2020]. Madrid: Fundación del español urgente; [citado 9/05/2020]. Disponible en:
<https://www.fundeu.es/recomendacion/coronavirus-claves-de-escritura>
- Fundéu BBVA (2020c) Recomendaciones. Distanciamiento físico y distanciamiento social, matices de significado. Madrid mayo 2020.: Fundación del español urgente. Disponible en: <https://www.fundeu.es/recomendacion/distanciamiento-físico-y-distanciamiento-social-matices-de-significado/>
- García L. (2018). El español nuestro. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Marco Común Europeo de Referencia. MCERL. (2015). El desarrollo de la competencia sociolingüística en la clase de español. Disponible en: <https://www.researchgate.net>
- Silva Corvalán C. (2001) Sociolingüística y pragmática del español. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Urbina R. (2016). La pragmática en la semiótica de Morris. Disponible en: <https://urbinavolant.com>

LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL CON PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES MÉDICOS

MSc. Damarys Martínez Velázquez, damarysmvz@infomed.sld.cu, <http://orcid.org/0000-0001-8249-3424>

MSc. María de los Ángeles Velázquez Vega. <http://orcid.org/0000-0002-1189-0518>

Lic. Meralis David Durruthy. meralisdaviddurruthy@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5140-3000>

FCM Manuel Fajardo, UCMH

RESUMEN

La importancia de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha evidenciado en las últimas décadas en programas de estudio y libros de texto. La competencia sociocultural comprende tener conocimiento acerca de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla la lengua meta. El desarrollo de esta competencia con perspectiva intercultural está dado en poseer habilidades prácticas como un saber hacer; a su vez habilidades interculturales entendidas en un saber ser y un saber aprender. En el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines médicos la competencia sociocultural entiende las habilidades que debe tener el estudiante de medicina con relación a aspectos lingüísticos, sociales y culturales consecuentes que satisfaga la atención de los pacientes. El tratamiento de esta competencia con una perspectiva intercultural le permite al estudiante ampliar el vocabulario léxico y fonológico, obtener conocimiento científico, comprender aspectos actitudinales propios de los contextos de actuación médica, desarrollar su competencia comunicativa en diversos escenarios a la vez que se desarrollan las cuatro habilidades de la lengua; comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

El objetivo de este trabajo es ofrecer una reflexión sobre la necesidad de desarrollar recursos comunicativos que permitan el progreso de la competencia sociocultural con perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés con fines médicos. Se utilizaron métodos teóricos y empíricos para evaluar las insuficiencias existentes.

Palabras claves: Competencia sociocultural, perspectiva intercultural, competencia comunicativa

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE WITH AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN THE TEACHING PROCESS - LEARNING ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES

ABSTRACT

The significance of the sociocultural competence has been exposed in the English teaching- learning- process in curriculums and textbooks during the last decades. The sociocultural competence takes in to account to have knowledge about the culture and the society of those communities where the taught language is spoken. The development of this competence with an intercultural perspective is based on practical skills as to know how to do something and intercultural abilities understood as to know how to be and know learning. The sociocultural competence in the English teaching learning process for

medical purposes is assumed as the abilities medical students should have in relation with the social, cultural and linguistic aspects required that meet patients' needs. The enhancement of this competence with intercultural purpose allows students to enlarge the lexical and phonetical vocabulary, acquire scientific knowledge, understand typical attitude performed in medical contexts, develop their communicative competence in different settings at the same time the four language skills; listening, speaking, reading and writing are developed.

The objective of this work is to provide a reflection about the necessity to develop communicative resources that permit the improvement of the sociocultural competence with an intercultural perspective in the English teaching learning process for medical purposes. Theoretical and empirical methods were used to evaluate the current inadequacies.

Keywords: Sociocultural competence, Intercultural perspective, communicative competence

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las sociedades son cada vez más multiculturales debido a varios factores como: el incremento considerable de la internacionalización de los mercados, la globalización, el aumento de viajes turísticos y de estudios. Es por ello, que el conocimiento de otras sociedades y formas de actuación resulte una vía para lograr el respeto hacia otras costumbres y evite algunos fenómenos racistas y xenófobos; ya que gran parte de muchos malentendidos culturales sean producto del desconocimiento de aspectos como ritos, creencias y mitologías.

Cuba, como miembro de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) tiene entre sus fines fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable por la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad y la solidaridad, así como alentar a través de la educación una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes.

Con relación a lo anterior, se plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco lingüístico e implica un valor formativo integral para el alumnado, a su vez incluye el desarrollo de la competencia comunicativa y por consiguiente la competencia sociocultural. Esta última, ha ganado significado no solo por tener implícito

el conocimiento de los valores culturales de la lengua estudiada, modelos de la conducta humana, el lenguaje verbal y extra verbal; sino también porque facilita el descubrimiento de otros contextos lingüísticos y culturales, potencia el desarrollo de habilidades comunicativas e involucra el desarrollo personalógico del estudiante (cognitivo, afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo.)

En consecuencia con lo anterior, en los planes de estudio de la carrera de Medicina se plantean como objetivo primordial, el logro de la formación integral de los futuros médicos a través de los aportes necesarios de cada asignatura para que los estudiantes sean capaces de prevenir, curar y rehabilitar. En tal sentido; se requiere el aprendizaje de una lengua extranjera como vía para que amplíen su formación armónica y multilateral así como ensanchar sus conocimientos y bagaje cultural.

Con respecto a lo anterior se plantea que; la lengua inglesa es sin duda esencial en el campo de la medicina y por esta razón se incluye en el currículo de la carrera. La importancia del idioma inglés no sólo radica en la cantidad de personas que lo hablan sino también en su uso.

El proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) del inglés con fines médicos (IFM) considera la necesidad de aprendizaje de los alumnos; a la vez que se desarrollan las cuatro habilidades de la lengua; comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. El desarrollo de las habilidades de la lengua inglesa debe contribuir a desarrollar en los educandos los conocimientos, hábitos y habilidades básicas de la profesión.

Resulta oportuno plantear que el currículo diseñado para la carrera de medicina en pregrado incluye la enseñanza del inglés como lengua extranjera y comprende dos ciclos, uno inglés general (IG) y otro de inglés con fines específicos (IFE). El inglés con fines médicos (IFM) se deriva del IFE y entre sus características se expresa que atiende a satisfacer las necesidades de aprendizaje del estudiante centrando la lengua en aspectos como la gramática, el léxico, el discurso y los registros relacionados al área de estudio.

En este mismo orden se pronuncia que la enseñanza del IFM armoniza con un objetivo pedagógico; enfocado en el perfeccionamiento de las habilidades de la lengua inglesa en los estudiantes y profesionales de la salud y entre sus propósitos está prepararlos para

su participación en contextos académicos, como conferencias y presentaciones. En igual forma los estudios en IFM se basan en una naturaleza sociolingüística y su literatura se orienta a la entrevista médica con el paciente que incluye la familia, pase de visita, presentación de un caso clínico; así como la comunicación que se establece entre el enfermero, el médico y el paciente.

Resulta oportuno plantear que en las facultades de Ciencias Médicas de La Habana estudian alumnos de diversas nacionalidades entre los que se encuentran estudiantes de países representativos del continente africano, latinoamericano y europeo.

El idioma español constituye la lengua meta hablada durante el PEA contrariamente a lo que se exige durante el proceso de enseñanza aprendizaje del IFM impartido en el cuarto y quinto año de la carrera. Es entonces que se considera la variedad de lenguas y culturas; herramientas enriquecedoras para el PEA del IFM desde el punto de vista sociolingüístico y sociocultural.

Con respecto a los programas de estudio de la asignatura IFM en cuarto y quinto año; se expresa como objetivo general que los estudiantes deben ser capaces de comunicarse profesionalmente en idioma inglés, transitando por los niveles de asimilación hasta llegar al productivo, sobre la base del dominio de las regularidades lingüísticas generales de los sistemas que componen ese idioma a un nivel intermedio de competencia comunicativa, con fluidez e independencia, en situaciones reales y simuladas, sobre aspectos generales de la comunicación social, y específicos de la práctica médica, utilizando las cuatro habilidades fundamentales del idioma con énfasis en el uso del lenguaje oral sobre sus formas escritas, y aplicando las funciones comunicativas más generales y las habilidades de comunicación profesional, observando los principios éticos, científicos y morales, propios del modelo socioeconómico y político cubano.

Hecha la observación anterior se plantea que los programas destinados a la enseñanza del IFM satisfacen las expectativas relacionadas a la formación del capital humano, en cuanto a las habilidades que son necesarias desarrollar en el estudiante desde el punto de vista del uso de la lengua inglesa; así como la formación de un personal con calidad que se corresponda con los valores sociales, políticos, culturales y económicos de la

sociedad cubana. Sin embargo, en el sistema de valores no se incluye el componente intercultural.

En la investigación y posterior edición del presente artículo se utilizaron métodos teóricos y empíricos. Se plantea que, en el estudio documental realizado a la literatura docente, la observación a clases, así como; la encuesta realizada a estudiantes y profesores permitió conocer insuficiencias tales como:

- El modelo de entrevista médico - paciente expresado en el libro de texto y el programa de estudio solo atiende al lenguaje verbal que se establece según la patología presentada en cada unidad.
- Los contextos de actuación del futuro médico responden a modelos estándares representativos en un consultorio o una clínica del contexto cubano. El modelo de historia clínica no constituye una representación de la lengua aprendida, así como procedimientos que incluyan la solicitud y compra de medicamentos.
- Las actividades que constituyen estudios de casos solo expresan situaciones de la realidad cubana; lo cual limita el incremento del acervo lingüístico con respecto a la diversidad en los tratamientos que incluye la medicina natural y tradicional, la comunicación con el paciente y familiares, así como las charlas educativas.
- Se constata en la observación a clases la no inclusión de casos médicos con referentes culturales diferentes lo cual no propicia el intercambio de opiniones, discusión de temas sensibles desde ambas perspectivas culturales la de los estudiantes cubanos y los estudiantes de otras nacionalidades inmersos en el PEA.
- No se exteriorizan actividades que accedan a la búsqueda y análisis de las necesidades del estudiante por parte del profesor.

Significa entonces que en la enseñanza del IFM se expresan aspectos culturales de la sociedad cubana que acompañan el examen para un diagnóstico clínico, el tratamiento y la rehabilitación del paciente, pero no se cumple el trinomio lengua - cultura - sociedad, al observarse que las actividades solo se enmarcan en el contexto cubano en el cual el idioma español no constituye la lengua meta aprendida.

Lo expuesto anteriormente revela una contradicción entre la necesidad de desarrollar la competencia sociocultural de los estudiantes en IFM con una perspectiva intercultural y el insuficiente tratamiento que se le da a la competencia sociocultural en IFM a partir de la no inclusión de otras culturas inmersas en el PEA del IFM.

Resulta entonces que la investigación realizada se plantee como objetivos:

- Cometer el trinomio lengua - cultura - sociedad en el PEA del IFM.
- Adecuar de manera pertinente los programas de estudios del IFM.
- Incorporar temas relativos a las culturas inmersas en el PEA
- Establecer aspectos culturales de los países de habla inglesa que difieren en la cura, tratamiento y rehabilitación de los pacientes.
- Desarrollar la competencia sociocultural con perspectiva intercultural en el PEA del inglés con fines médicos
- Diversificar las actividades que se expresan en el PEA del IFM que tributen al desarrollo de las habilidades de la lengua inglesa a la vez que se amplíe la competencia sociocultural con perspectiva intercultural.

DESARROLLO

1. El Proceso de enseñanza- Aprendizaje del inglés con fines médicos

El proceso de enseñanza – aprendizaje de inglés con fines médicos constituye un reto para los profesores debido a que no sólo tienen que investigar sobre las necesidades lingüísticas de los estudiantes relacionados con el contenido impartido en el curso; sino también acrecentar en ellos la autonomía hacia el aprendizaje. Asimismo, elevar su conciencia con respecto a la búsqueda de estrategias que los responsabilicen de su propio desarrollo de la lengua.

Con referencia a lo anterior, Bosque (2016) define:

El proceso de enseñanza de inglés con fines médicos como la sucesión de etapas de carácter sistémico, integrador, e interdisciplinario en el que se relacionan los componentes personales (estudiante, grupo, profesor, tutor) y los no personales (problema, objeto, objetivo, contenido, método, medio, forma, evaluación) con el

modo de actuación profesional del médico para lograr el dominio del idioma inglés y su uso como instrumento de estudio y trabajo profesional. (p. 29)

A partir de lo esbozado las autoras refieren que en el proceso de enseñanza- aprendizaje del IFM en el que se vincula la educación en el trabajo; las formas personales la constituyen:(el estudiante, maestro, grupo, paciente, médico, enfermera) y las no personales (centro de asistencia médica y hogar de pacientes) Los métodos están orientados en dos direcciones hacia lo educativo y lo instructivo. Se desarrollan acciones como: el examen físico al paciente, la entrevista médico-paciente, el seguimiento al tratamiento clínico, la pesquisa activa, el tratamiento epidemiológico y las charlas educativas.

Asimismo, las autoras consideran que los métodos orientados al logro de los objetivos educativos deben incluir el desarrollo de la conciencia intercultural. Asimismo, se debe incluir en los objetivos instructivos el tecnolecto de la medicina; el lenguaje extra verbal y su significado sociocultural.

Con respecto al contenido; los conocimientos lingüísticos en lengua inglesa son expresados en actividades con diversas situaciones comunicativas que permiten el desarrollo de las habilidades de la lengua, la formación de hábitos lingüísticos (gramaticales, fonéticos y léxicos). Al respecto; se recomienda la inclusión de situaciones comunicativas en contextos en los que los estudiantes de otras nacionalidades expresen sus hábitos, tradiciones, factores socioeconómicos y del medio ambiente todo lo cual permite que el PEA sea revelador de la realidad que circunda en otros contextos; en los que el futuro médico interactuará.

Los medios de enseñanza a utilizar favorecen que el PEA del IFM sea significativo; se incluye el uso de la tecnología en la comprensión de materiales científicos, el trabajo con la historia clínica de pacientes, el estetoscopio, el termómetro, así como las acciones a realizar con una silla de ruedas u otros aditamentos médicos. Se propone el tratamiento no farmacológico que estimula a la participación de todos los estudiantes al interactuar sobre aspectos que conciernen a tradiciones relacionadas en la cura de enfermedades.

La inclusión de los medios citados facilita el desarrollo del pensamiento, potencia los procesos instructivos y educativos a partir del contenido y permiten incrementar los

conocimientos desde la inclusión de ideas propias o experiencias adquiridas no solo durante el vínculo estudio – trabajo sino también desde la inclusión de las culturas en contacto en el PEA del IFM.

Resulta oportuno plantear que el proceso de enseñanza- aprendizaje del IFM no solo debe estar en consecuencia con el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua; comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita, sino también con el objeto de estudio de la medicina. Fernández (como se citó en Valcárcel, 2019) afirma que en la medicina el objeto de estudio es el proceso salud / enfermedad y su atención en el ser humano, a escala individual (médica-clínica) y a escala poblacional (salud pública)

Lo anterior expuesto, acentúa la importancia que tiene el desarrollo de la competencia comunicativa en el futuro médico al incluirse procedimientos como la entrevista médica con el paciente y la familia; las charlas educativas, el intercambio de conocimientos con el personal médico y el reporte de casos clínicos. La función del médico incita la necesidad del tratamiento de la competencia sociocultural que acompaña la lengua aprendida y su perfeccionamiento con una perspectiva intercultural; dando respuesta a la formación de un médico general con aptitudes y actitudes humanistas y un enfoque hacia la salud más que hacia la enfermedad caracterizado por competencias diagnósticas, terapéuticas y comunicativas desarrolladas a partir de la solución de problemas.

2. La competencia comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de IFM.

La enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras propone que el proceso de enseñanza aprendizaje se realice sobre la base de actividades que promuevan la interacción, el intercambio de información y la solución de problemas; así como el uso de textos auténticos y actividades comunicativas vinculadas con la realidad.

A partir del enfoque comunicativo, asumido en la enseñanza de las lenguas extranjeras, los programas y manuales reflejan la unión indisoluble de la lengua y la cultura; en tanto se pretende que los alumnos no sólo resuelvan problemas lingüísticos, sino que lleguen a desarrollar competencias generales; saber (conocimiento declarativo), saber hacer (destrezas y habilidades), saber ser (competencia existencial) entre los hablantes.

Asimismo, este enfoque se fundamenta, en la pragmalingüística (relación entre el lenguaje y el contexto), con la psicolingüística que estudia la relación lenguaje-pensamiento y la sociolingüística, que comprende la relación lenguaje-sociedad-cultura. Es precisamente desde esta perspectiva pragmalingüística que el enfoque comunicativo se plantea como objetivo el logro de la competencia comunicativa.

Sandra Savignon define la competencia comunicativa como:

(...) 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 por Font, 2006:22).

Las autoras asumen la definición anterior partiendo del criterio personal que la eficacia pragmática del lenguaje propicia el desarrollo de habilidades adquiridas ya sean estas lingüísticas o socioculturales; lo que facilita que la comunicación sea eficiente. Esta definición revela la importancia de la relación lengua - cultura para que sea cierta la interpretación, expresión y negociación de significados en una interacción comunicativa.

Con referencia a lo anterior se plantea que en el PEA del IFM los estudios de casos, las simulaciones, los proyectos y las representaciones orales se realicen a partir del análisis de las necesidades de los estudiantes que indique el conocimiento y comprensión de las habilidades que necesitan adquirir para las situaciones en las que participará.

2.1- La competencia sociocultural como una de las dimensiones de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa resulta ser para muchos autores la suma de varias competencias, dimensiones, o direcciones que a su vez se componen de “subcompetencias” y que varían en su constitución.

Para entender la importancia de las implicaciones de la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas se plantea un nuevo concepto introducido en la metodología moderna de la enseñanza de lenguas: la aculturación; este afirma que los alumnos pasan por una etapa de aculturación para dominar por completo una lengua extranjera; ya que aprender los componentes tradicionales del sistema lingüístico no es suficiente. Este

método no implica una pérdida de la identidad por parte del alumno, sino más bien un acercamiento a la cultura meta. Al respecto la autora considera que los alumnos deben reconocer las similitudes y diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos, así como; los de la cultura del grupo social de la nueva lengua de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural.

El Marco Común Europeo de Referencias (MCER) define la competencia sociocultural como el conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma. Prospectivamente, autores como Rodolfo Acosta Padrón, (2008) refiere que la competencia sociocultural supone el conocimiento del comunicador acerca de la historia, la vida y cultura del pueblo cuya lengua estudia a fin de utilizarla apropiadamente, saber de qué hablar y cómo hacerlo, sin herir la sensibilidad de las personas. Así refiere que esta competencia implica un conocimiento de la relación de la lengua con las condiciones históricas, sociales, económicas, políticas y culturales.

Las autoras asumen la definición aportada por Acosta, (2008) ya que en ella se expresan no sólo los conocimientos socioculturales que acompañan la lengua meta sino también la expresión de estos conocimientos según el contexto a partir de los referentes actitudinales y comunicativos que se poseen.

2.3- La perspectiva intercultural

Con respecto al término “intercultural” han sido varios los autores que han aportado definiciones a este, por ejemplo, Guilherme, (2000: 297), la define como:

“La capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia”.

El término “intercultural” se vincula a la “pedagogía intercultural”, asociada a actividades educativas y sociales para la inmigración; la cual se fue incorporando a la enseñanza de lenguas gracias a las aportaciones de Galisson y Bryan,(1989) A su vez este último defiende con relación a la “pedagogía intercultural” que “la enseñanza de lenguas hay que situarla en el marco de la formación personal de nuestros alumnos, para quienes hay que ofrecer en interdependencia; la práctica de la lengua y la interpretación y comprensión de las culturas propia y extranjera”. Al respecto, las autoras concuerdan con lo expresado al expresarse en ella una de las leyes de la pedagogía que plantea la

estrecha e indisoluble relación entre la instrucción y la educación la cual tiene como contenido fundamental el desarrollo de una personalidad capaz de favorecer el progreso social e individual.

Resulta notorio, referir lo que plantea (Rodrigo: 1988) "*Una comunicación es eficaz cuando se llega a un grado de comprensión aceptable para los interlocutores*" en otras palabras, se logra el fin de la comunicación si ambos participantes son capaces de comprender y compartir sus significados en la comunicación. Se infiere entonces el hecho de que la enseñanza de una lengua debe abarcar la relación de esta y las prácticas culturales y creencias de un grupo; en otras palabras, el contenido sociocultural que acompaña a la lengua.

En tal sentido, las autoras abogan que; el desarrollo de la competencia sociocultural se realice en principio con perspectiva intercultural y se apoya en lo referido por Garbey, (2002) quien refiere:

(...) la perspectiva intercultural es un enfoque o acercamiento al tratamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras que contempla el proceso de influencia comunicativa entre personas con referentes culturales diferentes, cuyo objetivo es promover el respeto, la comprensión, la tolerancia y reconocer lo culturalmente diferente en el otro, resultando favorable a la diversidad cultural y social.

Así, (Byram y Fleming 2001), reseñan que el "enfoque intercultural" se basa en un concepto de cultura, que acepta que las diferentes culturas estén relacionadas entre sí estructuralmente. En otras palabras, contempla la interacción entre ellas. Este enfoque se dirige a la cultura del país objeto de estudio, pero considera también el país y la cultura del estudiante e incluso la relación con otros países y otras culturas.

Se acoge la interculturalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje dado en que este se fundamenta en su principio normativo que implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que el individuo se encuentra; en su principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en su principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social.

En el ámbito docente este principio normativo y orientador se refiere a la actitud que va a asumir el estudiante en las distintas actividades y tareas prácticas en las que va a estar

expuesto dígase; simulaciones en diferentes contextos médicos; lo que supone que en situación de interculturalidad reconoce conscientemente las diversas influencias, valora algunas y refina otras. El principio rector se manifiesta en las diversas actividades orientadas al reconocimiento del derecho a la diversidad; así como a combatir todas las formas de discriminación y desigualdad social, relaciones dialógicas y equitativas entre miembros de universos culturales diferentes.

En el PEA del IFM el citado principio rector plantea el reconocimiento al paciente como centro de atención; por ende, la comunicación se efectúa en la lengua del paciente y el médico debe tener conciencia de las posibles dificultades comunicativas que se expresen en la comprensión de un tratamiento clínico derivado de los disímiles contextos de socialización. En este propósito; se observa como difiere informar una enfermedad terminal, así como la explicación de un padecimiento. Asimismo, se plantea que en los casos médicos se exprese la influencia que pueden ejercer las prácticas culturales y las creencias en un determinado contexto social matizado por hechiceros, conflictos interpersonales, maleficios, ritos espirituales y factores medio ambientales. El uso de ritos por curanderos, remedios de hierberos y la medicina alternativa debe expresarse en PEA del IFM a través de actividades simuladas o situaciones problemáticas. Finalmente, el principio rector de la interculturalidad se asienta en el paradigma cognitivo sociocultural y en el modelo humanista.

El enfoque intercultural coadyuva a potenciar otras competencias como la lingüística, la pragmática, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. Resulta observable que mientras más se conoce de una cultura más progresan las habilidades comunicativas como: relacionar contexto, función y forma, usar varios registros, usar con corrección los elementos redundantes de la lengua, usar elementos paralingüísticos, parafraseo o expresiones alternativas.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de la competencia sociocultural con perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines médicos promueve conductas, actitudes y cambios sociales positivos en el futuro médico, coadyuva en la formación de valores, desarrolla habilidades lingüísticas, contribuye a incorporar conocimientos sobre la nueva

lengua y la cultura que la acompaña; a su vez que le permite al estudiante conocer mejor su propia cultura. Asimismo, promueve el enfoque holístico e inclusivo de la lengua, crea un espacio común de convivencia, elimina el etnocentrismo, favorece la comprensión, modifica estereotipos, crea una relación de empatía que permite compartir emociones en la interacción comunicativa que se establece entre hablantes de lenguas diferentes que utilizan una lengua en común para su desarrollo profesional y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. y Alonso, J. (2009). *Didáctica interactiva de las lenguas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Antich, R., Candurias, D. y López, E. (1988). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bosque, C. M. (2016) *El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines médicos en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río* (Tesis de doctorado) Universidad de La Habana, Cuba.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. CambridgeUniversity Press.
- Font. M. S. (2006). *Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo* (Tesis de doctorado) Universidad de La Habana, Cuba.
- Garbey, E. (2002) *Teaching intercultural awareness to health professional*. Approach. ALC-GELI, 52-55, diciembre.
- González. C. (2012). De la Didáctica General a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Guilherme, M. (2000). *Intercultural Competence*. Encyclopedia of Language teaching and learning. London: Routledge
- *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid
- Rodrigo, M. (1997). *Elementos para una comunicación intercultural*. Revista Electrónica: *Espacios de la interculturalidad*, Vol.36.pp 11-21
- Savignon. (1983). *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. Texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass, Addison Wesley.
- Valcárcel, N (Ed.). (2019). *Epistemología de las Ciencias de la Educación Médica*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.

LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: DEFINICIONES, VALORACIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

MS.c Adays Chércoles Arias, adays.ca@fenhi.uh.cu , <https://orcid.org/0000-0002-5595-8588>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana, Cuba.

RESUMEN

El presente trabajo recoge definiciones de autores nacionales e internacionales acerca de la comprensión auditiva, los procesos cognitivos y criterios de evaluación respecto a su tratamiento. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas esta habilidad requiere especial atención para el desarrollo de una competencia comunicativa efectiva ante la inserción del individuo en un entorno donde la lengua meta es precisamente el idioma de comunicación. Su evaluación implica la elaboración de pruebas objetivas que aporten información veraz de cuánto ha aprendido el estudiante. Por ello, se proponen una serie de aspectos a tener en cuenta para la elaboración de pruebas que permiten evaluar la comprensión auditiva como habilidad independiente, sin dejar de reconocer su esencia en el marco de cualquier situación comunicativa. El objetivo principal que se persigue es proponer un criterio de evaluación concebido para ser utilizado en los cursos de español de la Preparatoria que la Universidad de La Habana ofrece para no hispanohablantes, con un diseño ajustado al Sistema de Evaluación de la Educación Superior en Cuba.

Palabras claves: comprensión auditiva, segunda lengua, evaluación.

AUDITORY COMPREHENSION IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE: DEFINITIONS, ASSESSMENTS AND ASSESSMENT CRITERIA.

ABSTRACT

This work collects definitions from national and international authors about listening comprehension, cognitive processes and evaluation criteria regarding their treatment. In the second language teaching-learning process, this ability requires special attention for the development of an effective communicative competence in the face of the insertion of the individual in an environment where the target language is precisely the language of communication. Its evaluation involves the development of objective tests that provide accurate information on how much the student has learned. For this reason, a series of aspects are proposed to consider for the elaboration of tests that allow evaluating listening comprehension as an independent ability, while still recognizing its essence in the framework of any communicative situation. The main objective is to propose an evaluation criterion conceived to be used in the Spanish courses of the High School that the University of Havana offers for non-Spanish speakers, with a design adjusted to the Higher Education Evaluation System in Cuba.

Keywords: listening comprehension, second language, evaluation.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es ese eficiente instrumento necesario para el establecimiento de las relaciones armónicas entre las personas y el medio donde viven. Permite expresar las ideas, sentimientos, estados de ánimo, deseos y voluntades humanas con el fin de lograr una comprensión mutua.

En la sociedad actual, el conocimiento de una lengua extranjera es un aspecto fundamental en la formación del individuo al contribuir a su desarrollo personal y profesional. La Universidad de La Habana (UH) cuenta con más de cuarenta años de experiencia en la impartición de un curso de español como segunda lengua³⁶ (EL2) en la Preparatoria (P) que ofrece al estudiante extranjero no hispanohablante y en el que brinda la posibilidad de aprender y perfeccionar el idioma para acceder posteriormente a una futura carrera universitaria, estudios de postgrado o para desempeñarse profesional en el país.

Este curso de español tiene como principal objetivo desarrollar la competencia comunicativa de dichos estudiantes a través de las cuatro formas de la actividad verbal: comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión de lectura (CL) y expresión escrita (EE). El interés de la autora es centrar este trabajo en la evaluación de la comprensión auditiva para contribuir a un mejor desempeño del estudiante insertado en un entorno donde la lengua meta es precisamente el idioma de comunicación.

El mérito de poder expresarse no tiene mayor relevancia si lo que se dice no es comprendido por los demás. Según Kaplún (1998) "la verdadera comunicación no comienza hablando, sino escuchando. La principal condición del buen comunicador es saber escuchar".

DESARROLLO

1.1 La comprensión auditiva.

El acto de escuchar es un comportamiento activo fundamental en la práctica social de todo individuo. Al encontrarse en situación de aprender el idioma español como segunda

³⁶ **Español como segunda lengua (EL2):** español enseñado en países hispanohablantes, donde el alumno puede acceder a todo el sistema de registros y actos de habla de la comunidad. Cortés A. M. y A. C. Menegotto (1999).

lengua, el estudiante se encuentra ante producciones sonoras desconocidas, propias de la lengua meta. En lo que concierne especialmente a esta enseñanza, es necesario no solo que el estudiante oiga cómo hablan los que saben, y que se ejercite en imitarlos, sino que comprenda el significado y sea capaz de interactuar como consecuencia del mensaje de lo que escucha.

En las diversas fuentes bibliográficas al hacer referencia a esta habilidad la denominan comprensión auditiva, comprensión oral, escucha y audición, se reconoce así la gran variedad de procesos cognitivos que intervienen para lograr una comunicación adecuada entre los oyentes involucrados en el proceso.

Los siguientes autores se han dedicado a fundamentar y describir el proceso de la comprensión auditiva, tan necesario para la vida diaria y debido a las necesidades comunicativas a las que se enfrenta el estudiante en el aprendizaje de lenguas.

Afirmaba Antich al respecto: "es necesario dedicar especial atención a la Comprensión Auditiva ya que constituye uno de los cuatro aspectos de la actividad verbal que hay que desarrollar. La lengua oral (que incluye la comprensión auditiva, la expresión oral y es a la vez objetivo, contenido y vehículo de enseñanza de la pronunciación, la gramática y el vocabulario) es un proceso bilateral. Este proceso requiere que se le preste atención a cada uno de sus dos componentes por separado. Si los alumnos desarrollan las habilidades de escuchar la segunda lengua y pronunciarla correctamente están en mejores condiciones para leerla y escribirla". (1986, p.209)

Desarrollar la comprensión auditiva es una tarea compleja por la forma en que se organiza la comunicación a través del canal oral. El oyente no puede reconocer previamente la duración u organización del discurso. Además, la brevedad de este proceso no permite corregir nuestro modelo siempre que sea necesario.

El discurso oral no solo es efímero, sino que incluye otras características que lo distinguen de la comunicación por el canal escrito, y que se han desestimado. Hansen y Jensen (1994) incluyen redundancias, pausas, vacilaciones, incoherencias y repeticiones. Grauberg (1997) señala que además de ser efímero y redundante, que no se ejerce mucho control sobre éste, las relaciones etimológicas se hacen más difíciles de reconocer. (En Figueredo, 2001, p.16).

Widdowson (1971) establece una distinción entre escuchar y oír y plantea que oír es la habilidad de reconocer los elementos de la lengua en los sonidos a través del conocimiento que se tenga del sistema fonológico y gramatical, así como la capacidad de relacionar estos elementos entre sí en las oraciones y comprender el significado de las mismas. (En Jiménez, 2002, p.1).

Los autores al definir la habilidad de esta manera no solo tienen en cuenta el acto de reconocimiento de un modelo de referencia conocido, sino la importancia que también tienen en la comprensión del mensaje oral los aspectos de la comunicación no verbal como la entonación, expresiones del rostro, las reiteraciones, los titubeos y los enunciados inconclusos.

La definición acuñada por Rost (2002), define la escucha como un proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). La escucha es un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella. (En Córdoba, 2005, p.2).

Rost en su definición revela el aspecto social del lenguaje desde el momento en que le concede mayor importancia a la interacción entre los sujetos (el emisor y el receptor) como condición básica en la construcción del significado.

La comprensión oral es el resultado de la interacción entre un número de fuentes de información que incluyen el input acústico, el conocimiento lingüístico, el conocimiento del mundo, el contexto de comunicación y el uso de los oyentes de cualquier información a su disposición que les parezca relevante para ayudarles a interpretar lo que el hablante está diciendo, es decir, para ir construyendo el significado del texto. (Pastor, 2009, p.2).

Para los autores referidos los términos *escuchar* y *oír* no significan lo mismo; oír se refiere a la recepción física de las ondas sonoras a través del oído; escuchar, incluye además de oír, la capacidad de recibir y responder al estímulo físico y de utilizar la información captada a través del canal auditivo. Actualmente en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la segunda lengua se realza el valor de esta habilidad y es un objetivo esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Mendelsohn (1994, 1995) refiere que la comprensión oral es un proceso activo, de interpretación, a menudo interactivo, y que conjuga los procesos 'de abajo hacia arriba' y de 'de arriba hacia abajo'. (En Figueredo, 2001, p.20).

El autor considera el término *interpretativo*, atribuido a Murphy, quien plantea que los oyentes reconstruyen textos internos que generalmente se diferencian de los que ellos escuchan.

Por la importancia que los autores le confieren a la relación entre estos procesos se hace pertinente aclarar su esencia.

El primer tipo de proceso llamado *bottom-up*, de abajo arriba, es decir, desde los sonidos a las palabras, de ahí a las oraciones y después interpretar el significado, es cuanto menos, muy infrecuente. Tampoco es fácil defender como modelo el caso contrario, lo que se llama *top-down*, proceso de arriba abajo, es decir, dirigirse primariamente del conocimiento relevante y acudir después a la forma de la lengua. Según Rost (1990) la posibilidad que resulta más plausible sería una combinación de los dos, es decir, que los procesos de percepción e interpretación implicados en la actividad de comprender se produzcan de forma interactiva y simultánea (no secuencial) y sean continuos, superpuestos y mutuamente informativos. (En Gil- Toresano, 2005, p.904).

Para Buck, la comprensión auditiva también es un proceso de arriba abajo en el sentido que los varios tipos de conocimiento implicados en la comprensión del lenguaje no se aplican en un orden determinado, sino que pueden interactuar e influirse mutuamente. (2001, p.3)

El proceso de comprensión auditiva requiere de cuatro pasos fundamentales:

El primer paso es la recepción y consiste en poner nuestro sentido del oído a trabajar. La persona “decide” escuchar, empieza a clasificar entre lo que constituye únicamente “ruido” y lo que realmente desea o necesita escuchar.

El segundo paso es la interpretación, en este nivel, el receptor activa todas sus experiencias y vivencias para decodificar lo que acaba de escuchar.

El paso tres es la evaluación, el cual se basa en decidir qué hacer con el mensaje; por ejemplo: ¿Estoy o no de acuerdo?, ¿Requiero más información?, ¿Qué es lo importante de todo lo que he escuchado? y otras preguntas similares.

El paso final es la respuesta que no es necesariamente un comportamiento oral, sino que puede ser perfectamente cualquier otra reacción tal como sonreír, asentir, negar, realizar alguna otra acción o escribir algo.

Para autores como Kaplún (1998) estaríamos ante un receptor reducido a un papel secundario, subordinado y dependiente; esta respuesta o reacción del receptor, denominada retroalimentación (r) o, en inglés *feedback*, le reconoce un papel más activo al receptor, a quien se le daría la oportunidad de reaccionar ante el mensaje recibido y tener así alguna influencia en la comunicación.

Considera dicho autor, que en el proceso comunicativo es necesario un diálogo entre ambos miembros implicados, por lo que sostiene el concepto de “EMIREC”, el cual consiste en la capacidad de todo sujeto de participar tanto de emisor como receptor dentro de una conversación.

A fin de desarrollar esta habilidad, una de las problemáticas que se enfrenta el docente es que está ante una actividad independiente. Cada sujeto percibe y procesa la información desde su realidad, desde su experiencia, independientemente de que el material sea homogéneo para un grupo de estudiantes. Estos supuestos ratifican que la habilidad de comprensión auditiva varía en función de quién escucha, en qué condiciones escucha, así como los objetivos de la escucha.

No obstante, lo que el estudiante necesita, más que procesar la información, es ser capaz de participar, involucrarse y recrear el mensaje para construirse un conocimiento coherente en interrelación con los demás.

1.2. La evaluación de la comprensión auditiva como segunda lengua.

Hacer referencia al proceso de evaluación de la habilidad que nos ocupa es útil y necesario para nuestra labor docente. En sentido general la evaluación ha sido definida por muchos académicos como un proceso. "Es el proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el

aprendizaje, en sus momentos de orientación y ejecución. Se deberán propiciar actividades que estimulen la autoevaluación por los estudiantes, así como las acciones de control y valoración del trabajo de los otros" (Zilberstein, 2002 en Martínez, 2007).

Aspectos de esta definición están concebidos en el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior en Cuba en su Capítulo IV. Dicho documento se ha tenido en cuenta para ajustar el criterio de evaluación para la comprensión auditiva del curso de español de la Preparatoria que ofrece la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana.

La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas requiere atención, en primer lugar, por razones didácticas, ya que proporciona información acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje y pone en claro los objetivos de éste a estudiantes y profesores. También es útil para la lingüística aplicada al revelar datos que constituyen una base para el análisis de la interlengua y los errores que comenten los estudiantes de segundas lenguas. Por último, es necesaria por cuestiones operativas: es la única manera eficaz de constatar la competencia que para el uso de la lengua tienen los interesados sobre su aprendizaje.

Este componente constituye una parte fundamental de cualquier programa de enseñanza para mostrar concretamente cómo se va a llevar la evaluación de la competencia lingüística del estudiante.

La información que evidencia permite valorar constantemente cómo seguir adelante en el proceso de enseñanza- aprendizaje y establecer una calificación que permita el acceso a un nivel de lengua determinado o la obtención de un diploma.

Se puede evaluar al estudiante de varias maneras. En primer lugar, a través de su desempeño cotidiano en el aula para comprobar el progreso o las dificultades que presenta en el proceso de adquisición de la lengua meta, este procedimiento se conoce como evaluación cualitativa, alternativa o formativa. En segundo lugar, a través de pruebas cuyos resultados permiten proporcionar una calificación que se interprete como el grado de aprovechamiento de la enseñanza recibida o nivel que se posee en ese momento, los denominados exámenes y pruebas parciales. El profesor puede optar por uno u otro procedimiento o conciliar ambos.

Hay tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentales en cualquier análisis de la evaluación: validez, fiabilidad y viabilidad (MCER 2002). La validez se refiere a que se midan objetivos precisos. La fiabilidad se traduce en la consistencia de los resultados en convocatorias distintas (reales simuladas). Las pruebas que se resuelven con respuestas cerradas (selección múltiple, por ejemplo), si están correctamente elaboradas, aportarán respuestas estables y una calificación objetiva.

La viabilidad supone que resulte aceptable para el estudiante, que el formato sea conocido, las instrucciones sean comprensibles, el tiempo resulte suficiente; por otra parte, que el lugar del examen disponga de las condiciones necesarias para las audiciones y que su vez tengan la calidad adecuada.

Para la elaboración de instrumentos idóneos se tendrá siempre en cuenta las características del estudiante a quien van dirigidos.

El criterio de evaluación que propone este trabajo responde al de pruebas objetivas (predeterminación de la respuesta correcta) por la veracidad de su resultado. Debido al carácter inobservable de la comprensión auditiva los docentes se apoyan en otras habilidades para medir su resultado. Hay que disminuir en la medida de lo posible y según el nivel de lengua, los efectos negativos de la habilidad de expresión escrita para las respuestas.

La comprensión auditiva al integrarse con otra habilidad para resultar en una tarea más real es una ventaja en cuanto al rasgo de autenticidad o de verosimilitud. Sin embargo, puede constituir una desventaja para la evaluación, ya que, si la forma de que el estudiante muestre su comprensión es a través de una respuesta oral o escrita, ésta será abierta y no cabrán procedimientos objetivos para la corrección de los resultados. Puede ocurrir que el estudiante entienda lo que oye, pero que sea incapaz de expresarse de forma adecuada, de manera que su actuación no refleje su competencia como oyente.

En concreto, la evaluación de la comprensión auditiva se justifica porque forma parte de la competencia comunicativa (MCER, 2002) y por “su potencial efecto positivo en las prácticas de clase” (Alderson, Bachman en Buck, 2001). En lo que respecta a evaluar la comprensión auditiva separada de la interacción oral, es una práctica por defender por las variadas situaciones en las que escuchamos sin participar: ante un programa de radio,

una conferencia, un anuncio, un aviso, una película o una conversación casual, etc.; por lo que resulta viable concebir pruebas que enfrenten al estudiante ante situaciones como estas.

1.3 Criterios para la elaboración de pruebas de comprensión auditiva.

La propuesta que aquí se presenta parte de una revisión de bibliografía sobre la evaluación de la comprensión auditiva, desde la cual desarrollar o revisar una prueba para evaluar la habilidad de manera independiente. Una prueba cuyo objetivo sea “calificar y obtener información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Bordón, 2000, p.84)

1-Propósito exacto de la prueba.

Evaluar la comprensión auditiva en correspondencia con el nivel de lengua del estudiante. Centrar las tareas en audiciones sin colaboración (non-collaborative listening) (Buck, 2001, p.167). En estas audiciones se incluirán textos interactivos imitando la realidad, en la que se dan situaciones en las que

oímos conversaciones en las que no tomamos parte. (Pastor 2009, p.6).

2-Evaluación de puntos concretos.

La evaluación se refleja en una calificación de puntos concretos para cada ítem o tarea. Se centra en elementos aislados y descontextualizados del sistema de la lengua, por ejemplo, en morfosintaxis: fue/iba, en léxico: ir/venir, etc.

3-Evaluación objetiva.

La evaluación es objetiva si no se requiere el juicio del evaluador. Por ejemplo, en un ejercicio de selección múltiple, la respuesta correcta equivale a un punto.

4-Las preguntas de comprensión del texto.

Se distinguen tres tipos de preguntas dependiendo del tipo de información al que van dirigidas:

- preguntas globales, que requieren que el estudiante sintetice información;

- preguntas locales, que requieren del estudiante, detalles concretos o entender palabras aisladas;
- preguntas triviales, que requieren que el estudiante entienda detalles concretos, pero irrelevantes y sin relación con el tema principal. (Pastor 2009, p.14)

5-Las preguntas y la información en el texto.

Las preguntas de comprensión deberían requerir la información en el mismo orden en que van apareciendo las respuestas en el texto, y una vez utilizada una información en una pregunta, no debería volver a usarse en otra. Además, y en especial en textos largos, es importante espaciar las preguntas para tener tiempo de ir respondiéndolas y asegurarnos de que un estudiante no estará respondiendo a una pregunta al mismo tiempo que necesita escuchar la información necesaria para responder a la siguiente. (Hugues 1989, p.164).

6-La lengua de las respuestas.

Si las respuestas requieren de otras habilidades deben darse en la lengua meta de forma oral o escrita. Se insiste en que “en la evaluación de las destrezas receptivas no hay razones para deducir puntos por errores de gramática u ortografía, siempre y cuando esté clara la intención de la respuesta correcta.” Hugues (1989, p.170)

7- ¿Cuántas veces se permite escuchar la audición?

Según las investigaciones de Berne (1995), y de Cervantes y Gainer (1992), parece evidente que poner la audición una segunda vez hace la tarea más fácil. Desde la perspectiva de la autenticidad situacional e interaccional del lenguaje, escuchar la audición solo una vez parece más lógico porque en el mundo real oímos el texto una sola vez. Por supuesto podemos pedirle a quien habla que repita lo dicho, pero normalmente no obtenemos una repetición exacta, sino una reformulación de lo dicho. (Pastor 2009, p.4).

8-Las técnicas a utilizar.

Todas las tareas tienen sus puntos fuertes y débiles, y tienden a exigir habilidades diferentes dándole ventaja unas veces a unos examinados y otras a otros. “Si usamos una variedad de diferentes tipos de tareas, la prueba tendrá más probabilidades de

ofrecer una evaluación equilibrada y será por tanto un test más justo” (Brindley 1998). Hay muchas técnicas que podemos utilizar para medir la comprensión oral como son: la selección múltiple, los ítems dicotómicos (verdadero/falso), las preguntas de respuesta corta, las de respuesta larga, el relleno de huecos, la transferencia de información, tomar notas, la transcripción, etc. (Pastor 2009, p.17).

9-Establecer los criterios de niveles de actuación.

Si decimos que en un nivel A2 una persona “comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público” (MCER 2000, p.70) y elegimos una tarea en la que el candidato debe hacer eso, debería pasar la prueba si es capaz de ello. El estudiante debería obtener un 100% de ítems correctos en esta tarea, pero como la actuación humana no siempre es perfecta, se puede bajar a un 80% para considerar un número de respuestas correctas.

10-Establecer los criterios de evaluación.

Es importante que las tareas sean puntuables, debe ser posible decir, en base a lo escuchado, qué respuestas son correctas y cuáles incorrectas. Si se requiere que se responda con una frase, es importante disponer de criterios para la puntuación claramente determinados y aplicados de forma consistente. Es fundamental que los examinados sepan qué constituye una respuesta suficiente, hay que decirles qué y cuánto se espera en una respuesta.

Es también importante que sepan cuántos puntos o qué proporción del total vale cada tarea para que puedan organizarse su tiempo y esfuerzo (Buck 2001, p. 122).

1.4 Criterio de evaluación para la comprensión auditiva.

Según lo establecido en el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior en Cuba, capítulo IV, artículo 178 y 179. Los resultados de las distintas formas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes se califican empleando las categorías y símbolos siguientes: Excelente (5); Bien (4) y Regular (3) expresan diferentes grados de dominio de los objetivos que tienen los estudiantes y, en consecuencia, resulta aprobado en esa evaluación. La calificación de Mal (2) expresa que el estudiante no domina los objetivos al nivel requerido.

En este punto, se hace necesario ilustrar los criterios que se proponen para evaluar la comprensión auditiva en el curso de español como segunda lengua de la Preparatoria de la UH, según la calificación establecida para nuestro nivel de enseñanza.

5 puntos	4 puntos	3 puntos	2 puntos
Identifica la idea general. Reconoce la información relevante. Distingue la información relevante de la irrelevante. Identifica información específica. Responde correctamente entre el 95% y 100% de los ítems o tareas.	Identifica con elementos de más la idea general. El estudiante reconoce la información relevante. Distingue con alguna imprecisión la información relevante de la irrelevante Identifica en un 80% y 94% la información específica. Responde correctamente entre 80% y 94 % de los ítems o tareas.	Identifica con elementos de menos la idea general. El estudiante reconoce entre el 60% y 79% de la información relevante. Distingue entre un 60% y 79% la información relevante de la irrelevante. Identifica entre el 60% y 79% la información específica. Responde correctamente entre el 60% y 79% los ítems o tareas.	No puede identificar la idea general. No reconoce la información relevante. No puede distinguir información relevante de la irrelevante. Identifica menos del 60% de la información específica. Tiene correcto menos del 60 % de las respuestas a los ítems o tareas.

CONCLUSIONES

En el proceso de enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas, la comprensión auditiva es una habilidad fundamental para lograr un desempeño comunicativo eficiente del estudiante no hispanohablante del curso de español de la Preparatoria en el contexto de la universidad cubana. La propuesta de criterios de evaluación tiene el propósito de perfeccionar el proceso educativo, a partir de un diseño ajustado a lo establecido en el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior en Cuba. Favorece un ambiente justo al evaluar y ofrece resultados concretos del nivel alcanzado por el estudiante en las diferentes etapas del curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antich, R. et al. (1986). Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Bordón, T. (2000): La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE. Carabela, n° 49, pp. 77-101, Madrid: SGEL

Bordón Martínez, T. (2006). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Madrid: Arco – Libros. S.L.

Consejo de Europa (2001 [2002]). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER). Madrid: Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/arco/

Córdoba, P. et al. (2005). La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”. Volumen 5, No. 1. Universidad de Costa Rica. [Archivo PDF].

Figueredo Reyes, M. (2001). Una Estrategia Linguodidáctica para el desarrollo de la comprensión oral en la enseñanza de inglés con fines específicos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Universidad de La Habana.

Gil- Toresano, M. (2005). La comprensión auditiva. En Vademécum. Instituto Cervantes. Material impreso.

Hugues, A. (1989): Testing for Language Teachers. Cambridge: CUP, 2003

Jiménez, S. Y. (2002). El proceso de comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Cienfuegos. Cuba. <http://www.monografias.com/trabajos15/ensenanza-espanol/ensenanza-espanol.shtml#resum>. (Consultado el 15 de abril de 2004).

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Editorial de la Torre. Madrid.

Martín, L. S. (2004). La elaboración de textos y preguntas para evaluar la comprensión oral. Universidad Antonio de Nebrija. [Archivo PDF].

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0557.pdf. (Consultado el 22 de junio de 2015).

Pastor, V. C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. MarcoELE. Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera / ISSN 1885-2211 / núm. 9. [Archivo PDF]. http://www.marcoele.com/descargas/9/pastor_comprensionoral.pdf (Consultado el 5 de septiembre de 2019).

Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. Resolución No.2-2018. <https://www.mes.gob.cu/es/resoluciones>

Rodríguez, M. Y. La comprensión auditiva y su evaluación. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprendonauditiva.htm (Consultado el 22 de junio de 2015).

VADEMÉCUM para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE). Instituto Cervantes. [Madrid: SGEL, 2005. PDF]. <https://ele.sgel.es> › ficheros › productos › downloads › Vade_811 [Archivo PDF]. (Consultado el 5 de septiembre de 2019).

LA FORMACIÓN DE HABILIDADES DE TRADUCCIÓN EN MODALIDAD NO PRESENCIAL. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS SINOHABLANTES

Lic. Akemi González Matute, akemi.gm@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-8625-2318>

MSc. Ismet Borroto Carbonell, ismet.borroto@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0001-5022-5345>.

Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana, Cuba

RESUMEN

La tecnología desempeña un papel preponderante en la sociedad y es un recurso importante en nuestros días para la formación de habilidades de traducción que desarrollen la competencia comunicativa en los estudiantes de lengua española. Este trabajo forma parte de una investigación que se desarrolla en Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana (FENHI), en la que se utilizaron varios métodos de investigación tanto del nivel teórico como empírico. Se establece como objetivo: Fundamentar una estrategia didáctica para la formación de habilidades de traducción en el estudiante sinohablante en la FENHI en modalidad no presencial.

Palabras claves: ELE, no presencial, estrategia didáctica

THE TRAINING OF TRANSLATION SKILLS IN A NON-PRESENTIAL MODE. A DIDACTIC PROPOSAL FOR SINGLE SPEAKING STUDENTS

ABSTRACT

Technology plays a leading role in society and is an important resource today for the training of translation skills that develop communicative competence in Spanish language students. This work is part of a research carried out at the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers of the University of Havana (FENHI), in which various research methods were used both at the theoretical and empirical level. The objective is established: To establish a didactic strategy for the training of translation skills in the non-speaking student at FENHI in a non-face-to-face mode.

Keywords: ELE, not face-to-face, didactic strategy

INTRODUCCIÓN

El español como lengua extranjera se ha convertido en uno de los idiomas más demandados por los estudiantes en el mundo y ocupa el segundo puesto dentro de las lenguas más utilizadas en plataformas digitales y redes sociales, solo por detrás del inglés.

Particularmente, la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana (FENHI) lleva años inmersa en la tarea de formar profesionales de la lengua

española y reconoce que para ello la formación de habilidades de traducción es componente esencial en la preparación de este futuro mediador intercultural.

Un repaso histórico por las metodologías de enseñanza de lenguas muestra que durante siglos la traducción ha sido el método por excelencia empleado. En los últimos tiempos la traducción ha sido revalorizada como consta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Esto se debe a que el empleo de la traducción en el aula de lenguas extranjeras puede conducir a una mejora sustancial en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Esta competencia comunicativa, entendida como “(...) la capacidad de movilizar y articular conocimientos de lengua y de comunicación bajo ciertas actitudes en interacción con el propósito de situarse socialmente en una lengua (materna, segunda o extranjera) (...)” (Ribeiro, Pedreira, Aguaded, 2018:28), también recibe el nombre de competencia comunicacional. El logro de una eficaz competencia comunicativa necesita de los siguientes elementos: competencia gramatical, competencia sociolingüística, que a su vez incluye la competencia sociocultural y competencia discursiva desde el dominio de diferentes tipos de discursos y la competencia estratégica (referida al conjunto de estrategias verbales y no verbales). (Argüello y Sosa, 2015).

La traducción es una sólida herramienta de formación intelectual, que activa procesos mentales más complejos en el estudiante durante la adquisición de una segunda lengua. Su aplicación desde una óptica moderna y actualizada, como “(...) un componente innovador, interesante y útil en el currículo (...)” (Pintado 2012: 331) supone mayores beneficios para la enseñanza- aprendizaje de las lenguas.

En la actualidad varias definiciones se han brindado sobre el término habilidad, en muchas se reconoce como sinónimo de *saber hacer* de una persona. Desde consideraciones didácticas, la formación de la habilidad comprende la adquisición consciente de los modos de actuar, lo que significa que con la dirección del profesor el estudiante recibe la orientación adecuada sobre la forma de proceder, mientras el desarrollo de la habilidad puede apreciarse cuando se inicia el proceso de ejercitación una vez adquiridos los modos de acción, siendo más fácil reproducir o utilizarla, reduciendo los errores progresivamente. (López, 1990). Todo conocimiento adquirido por

el alumno trae consigo la formación y desarrollo de habilidades por lo que estas son imprescindibles en el proceso de aprendizaje: “(...) son puntos de partida para el intelecto humano, donde existe estrecha relación profesor-alumno-alumno en el proceso docente educativo (...)” (Herrera y Horta 2012: 7) Para Álvarez de Zayas (1990), las habilidades son: “(...) acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio con el fin de transformarlo, humanizarlo. (...)” (p. 71). Montes de Oca, N. (2004) las reconoce como componente del contenido que caracteriza las acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio: el conocimiento. De ahí la estrecha relación entre conocimientos y habilidades.

Actualmente los estudios sobre el proceso de adquisición y desarrollo de habilidades en el estudiante han cobrado una extraordinaria importancia en la praxis docente de los últimos tiempos, sin embargo, pese a los aportes de varios investigadores a esta temática (Fuentes Pérez, 1993; Heredia, 1996; Álvarez de Zayas, 1999; Silvestre Zilberstein, 2001) aún constituye un problema sin resolver. Entonces, surge la siguiente interrogante: ¿cómo contribuir a la formación de habilidades de traducción en estudiantes de lengua española?

Esta investigación nace en el escenario actual, marcado por las transformaciones impuestas por la COVID-19, en donde la necesidad de distanciamiento social significa adaptar las clases a un nuevo entorno virtual. También se parte del análisis de los resultados del trabajo en la disciplina Traducción con los estudiantes chinos de la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes. En esta experiencia, han podido identificarse dificultades en el proceso de formación de habilidades de traducción, entre las que se encuentran:

- Limitado aprovechamiento de materiales auténticos que permitan al estudiante ganar experiencias sobre su inserción en procesos reales vinculados a la profesión del traductor.
- Recurrentes problemas o errores detectados en los estudiantes que afectan seriamente la fidelidad y calidad de las traducciones que producen : errores de comprensión, falta de documentación, impropiedad en la lengua de llegada, terminología inadecuada,

aferramiento contraproducente al diccionario bilingüe, escasos conocimientos temáticos, dificultades para gestionar el tiempo, entre otros.

- Los documentos normativos que rigen la disciplina Traducción presentan un limitado tratamiento de las concepciones teóricas y metodológicas más actuales relacionadas con el proceso de formación de habilidades de traducción.

Por todo lo anterior se identifica como problema científico: ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de formación de habilidades de traducción en el estudiante sinohablante de la Facultad de Español para No Hispanohablantes?

La propia solución al problema de investigación tributa al perfeccionamiento de los procesos formativos en la educación superior y especialmente en la FENHI. Se le da tratamiento a la traducción, desde las ciencias pedagógicas, en correspondencia con el perfil del profesional y los modos de actuación del estudiante de lenguas extranjeras.

Para dar respuesta a la interrogante generada se plantea como objetivo: Fundamentar una estrategia didáctica, en la modalidad no presencial, para la formación de habilidades de traducción en estudiantes sinohablantes de la FENHI.

DESARROLLO

La formación de habilidades de traducción

Según el célebre académico Valentín García Yebra, la **traducción** "(...) es un proceso comunicativo en el cual el aprendiente ha de ser capaz de comprender y producir actos de habla adecuados a la intención y a la situación comunicativa (...)" (García 1982: 31). Al respecto, Hurtado Albir (1987:65) insiste en que "(...) lo que se traduce no son las palabras, ni frase por frase... Lo que se traduce es el sentido que las palabras y las frases adquieren en la comunicación (...)".

En esta investigación, se concibe la traducción como el proceso interpretativo y comunicativo en el cual el estudiante comprende un texto en un idioma (texto origen) para después re-expresarlo en otro idioma diferente (texto meta) conservando el significado, el estilo y la función del texto origen. Este es un proceso dinámico de comunicación informativa entre dos sistemas culturales y lingüísticos distintos.

Respecto a las etapas por las que transita la traducción, diversos autores. (Seleskovitch, 1975; Lederer 1981, 1984; Delisle 1980) han descrito la existencia de una primera fase de comprensión, una segunda fase de desverbalización y luego una fase de reexpresión.

En cuanto a las lenguas que intervienen, la traducción puede tener lugar entre diferentes lenguas, o dentro del ámbito de una misma lengua; entre distintos géneros textuales o entre diferentes códigos semióticos (traducción interlingüística, intralingüística e intersemiótica). (Jakobson, 1959)

Según la visión más abarcadora y actualizada de Rabadán (1992) y Hurtado (2010) los enfoques teóricos de la traducción se clasifican atendiendo a **enfoques lingüísticos** (Catford, Vinay y Darbelnet, Newmark), **enfoques textuales** (Larose, Neubert y Shreve, Baker, Hatim y Mason), **enfoques socioculturales y comunicativos** (Nida, Reiss y Vermeer, Nord, House) y **enfoques cognitivos** (ESIT, Gutt). Cada uno ha ido matizando la enseñanza de la traducción desde diferentes aristas. La práctica didáctica actual se caracteriza por la coexistencia de distintos enfoques teóricos con una orientación comunicativa, de este modo, se forma un profesional consciente de que el análisis en términos lingüísticos es indispensable; que no se traducen lenguas sino textos y que, al mismo tiempo, concibe la traducción como un acto comunicativo, que como tal tiene un fin y unos destinatarios con determinadas necesidades y características socioculturales. Y todo ello implica, sin lugar a duda, la formación de habilidades de traducción.

La **formación**, como categoría principal de la educación, tributa en la pedagogía al tratamiento acerca de la educación del hombre. Según Álvarez (2001) la formación es proceso totalizador que vincula la educación (valores, cualidades y actitudes), la instrucción (conocimientos), y el desarrollo (habilidades, capacidades y competencias), en los procesos escolares y no escolares, cuya función es la preparación del hombre como ser social.

La **habilidad**, en muchas definiciones se reconoce como sinónimo de *saber hacer* de una persona. Los valiosos aportes de la comunidad científica (Petrovsky 1985, Talízina, N. I. 1984, Brito 1987, Savin 1972, Márquez 1995, Bermúdez y Rodríguez 1996, Silvestre 2002; Addine Fernández, F. 1998, 2000, 2002, 2005; Fuentes González, H. C 1999, 2010 ; Chirino, M.V. 2005) revelan que el término “habilidad” ha sido abordado desde

diferentes planos a saber: psicológico, didáctico y metodológico, existiendo diversos criterios acerca de la naturaleza de dicho fenómeno y los requisitos a tener en cuenta para su formación y desarrollo.

Desde consideraciones didácticas, las habilidades son “(...) acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio con el fin de transformarlo, humanizarlo. (...)” (Álvarez de Zayas 1990: 71). Montes de Oca (2004) las reconoce como componente del contenido que caracteriza las acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio: el conocimiento. Los estudios vinculados a la enseñanza de la traducción (J.P. Vinay y J. Darbelnet 1958, Basket McGuire 1980, Snell-Hornby 1988, Mona 1992, Robinson 1997, Duff 1989, Grellet 1991, Hurtado Albir 1999, Brehm 2004) no tratan de manera particular la formación de habilidades de traducción, sino que éstas aparecen contenidas dentro de las subcompetencias que integran la llamada *Competencia de Traducción* (conjunto subyacente de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para traducir).

Un análisis de estas y otras definiciones conduce a plantear que las **habilidades de traducción** se enmarcan en la disposición de efectuar un sistema de acciones y operaciones voluntarias, conscientes y controladas que pueden integrarse; son subordinadas a la profesión del traductor; son sistematizadas en el proceso de la actividad; responden a un objetivo concreto; incluyen lo conceptual, lo metodológico, lo estético, lo actitudinal y lo axiológico; y permiten la solución de los problemas más generales y frecuentes en la práctica de la traducción. El perfeccionamiento de dichas habilidades continuará durante el ejercicio de la profesión.

De este modo, se asume que la **formación de habilidades de traducción** es un proceso complejo, que diseñado, estructurado y ejecutado en acciones y operaciones escalonadas desde lo curricular y lo extracurricular, se dirige a la preparación de profesionales competentes que piensen, sientan y actúen en correspondencia con los modos de actuación del traductor profesional de estos tiempos y los más altos valores de la humanidad.

En este estudio se comparte el convencimiento de autores que como Hurtado (1999, 2001, 2007, 2008, 2019), Kelly (2005) y González Davies (2003) aseguran que el futuro traductor debe:

- dominar los aspectos necesarios para la comunicación lingüística entre dos lenguas (componentes pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales) que determinan tanto la fase de comprensión como la de producción.
- comunicarse de manera comprensible, honesta y oportuna, ajustándose al objetivo y consiguiendo afectar en forma positiva el comportamiento del interlocutor que recibe el mensaje.
- conocer sobre otras culturas y civilizaciones de las lenguas de trabajo.
- dominar los principios teóricos y metodológicos de la Traductología (técnicas y procedimiento de traducción), con sus aplicaciones prácticas.
- traducir correctamente distintas tipologías textuales a la lengua de llegada, con un estilo y registro adecuados a la finalidad del texto.
- comprender una gran variedad de temas relacionados con diferentes áreas del conocimiento.
- actuar con iniciativa, rapidez, independencia, autodisciplina, imaginación, motivación, curiosidad intelectual, espíritu emprendedor, así como, adaptarse a un entorno laboral multicultural.
- gestionar la información. Identificar, valorar la fiabilidad y utilizar las diferentes fuentes de documentación para la traducción.
- revisar, corregir y evaluar con rigor la calidad de textos propios y ajenos según normas y procedimientos estándar.
- investigar los temas y la terminología de forma rápida y eficaz, tanto en la lengua de partida como en la de destino.
- dominar las herramientas de traducción asistida por ordenador y de terminología, así como los programas informáticos más comunes.

Por último, es importante declarar que este estudio se orienta a la formación para la traducción, la cual tributa a la formación integral del estudiante sinohablante de lengua española, que requiere como parte de sus modos de actuación, el de desempeñarse de manera eficiente y eficaz dentro del ámbito de la traducción. Es por ello por lo que propone desarrollar en él, de forma gradual y sistemática, aquellas habilidades de traducción que puedan serle útiles para su futura inserción en el mundo laboral.

Enseñanza no presencial

La Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) establece que la modalidad no presencial se define como: “aquella en la que esa interacción se caracteriza por producirse de manera flexible, sin requerir la presencia física y síncrona del profesorado y alumnado, que pueden interactuar de manera directa desde diferentes lugares en distintos momentos temporales”. (REACU, 2018: 4)

En la enseñanza "no presencial" se identifican dos tipos: enseñanza de tipo “a distancia” y enseñanza online. Para la primera “no se requiere la presencia física del estudiante y [...] se pueden utilizar diferentes recursos, tales como publicaciones impresas, videoconferencias, materiales digitales” (RECU, 2018:4); en la segunda, “la enseñanza ‘no presencial’ utiliza como principal medio para el desarrollo de las actividades formativas las TIC, dejando aparte las actividades de evaluación, que podrán en su caso organizarse de manera presencial” (REACU, 2018:4).

Santángelo (2000:135) señala que “la enseñanza no presencial se ha denominado originalmente enseñanza por correo y posteriormente enseñanza a distancia y enseñanza abierta”; añade este autor que nació este tipo de enseñanza con el fin de “alcanzar a un público que estaba fuera del área de influencia de las instituciones educativas”.

Las autoras de este trabajo concluyen que en la enseñanza en modalidad no presencial el profesor y el alumno se encuentran en espacios y tiempos distintos, independientemente de su denominación, se caracteriza por su carácter flexible y adaptable al tiempo de estudio del alumno, por su facilidad de acceso a múltiples recursos, por la evolución de los roles, y por el gran alcance que puede conseguir

actualmente. Por lo que se considera una opción válida en tiempos de pandemia o en situaciones provocadas por otras causas (sociales, económicas, etc.).

Estrategia didáctica

Para la elaboración de estas actividades de traducción siempre debe partirse del Bloque Inicial donde el docente comienza con un saludo cordial y motivador, informa con precisión las indicaciones generales y propósito de la actividad. Luego deben aparecer las orientaciones de la actividad, referencias sobre la temática a desarrollar y la indicación de fecha de entrega y los criterios de evaluación. Por último, el Bloque de Cierre indicará la finalización de la actividad. Es relevante tener en cuenta que las actividades de traducción con tecnologías no requieren necesariamente de una ingente cantidad de materiales y la elección de ellos depende de los recursos que se disponen para trabajar.

Desde la plataforma EVEA- UH, el Foro Académico, es un espacio que propicia el debate entre los estudiantes y el docente (como mediador) sobre una problemática específica. A través de esta herramienta puede presentarse un texto cuya traducción sea defectuosa, tanto mejor si tiene resultados negativos o jocosos (empleo del error con fines educativos), estos errores de traducción pueden ser útiles para el análisis de aspectos específicos de la gramática española, sus tiempos y modos. Se preguntará a los estudiantes si la consideran una traducción correcta, las razones que justifican su respuesta y qué soluciones ofrecen. Esta actividad favorece el análisis, la reflexión, el intercambio de ideas y conocimientos entre los estudiantes sobre la lengua española y la importancia de su buen uso.

En otro momento, el docente también puede asignar trabajos a los estudiantes, por lo general, se pide que realicen una evidencia en formato digital: documento de texto, imagen, video, entre otros, para luego ser calificados. Una vez revisada la tarea debe registrarse correctamente en el cuaderno de calificaciones. Por ejemplo, la realización de una actividad en la que el docente pide a los estudiantes realizar la traducción del siguiente eslogan: *“El nuevo milenio. Todos en casa.”* (traducción publicitaria). La mayoría de los estudiantes ignora que este eslogan surgió en Colombia durante el proceso de paz entre el Gobierno del entonces presidente Pastrana y las FARC, los secuestros

dominaban la vida de los colombianos y dificultaban no solamente la vida de cada uno, sino también ponían en peligro el proceso de paz.

Este desconocimiento del contexto provoca que los estudiantes opten por una traducción literal, ya que aparentemente el texto no presenta elementos culturales específicos y fácilmente en el diccionario pueden encontrarse equivalentes léxicos exactos en para cada palabra. Sin embargo, la traducción al texto meta carece de sentido. El mensaje del texto solamente es traducible cuando, en un segundo momento, el docente facilite un material de consulta sobre este pasaje de la realidad colombiana. El entendimiento de este trasfondo cultural permite a los estudiantes captar la verdadera función del texto y buscar soluciones para reproducir el sentido del texto. Esta actividad provoca la reflexión del estudiante sobre la importancia de documentarse antes de traducir y respetar la vinculación del texto original con su cultura base para así garantizar que sea transmitida la verdadera intención comunicativa del texto fuente.

El espacio Tarea también puede emplearse para la realización de actividades de traducción como la propuesta por Mona Baker (2001) aplicable también a las necesidades de redacción del estudiante de ELE, es de gran utilidad para fortalecer el conocimiento del campo semántico, tanto en la lengua origen como en la lengua meta. En primer lugar, se orienta al estudiante que recuerde el campo semántico de un término indicado, en su lengua materna, y las diferentes connotaciones de cada palabra (el estudiante reflexiona sobre su amplitud de vocabulario). Luego, se pide al estudiante realizar el mismo proceso en español y para ello puede apoyarse en la ayuda del diccionario. Finalmente, se resaltan las diferencias semánticas, de registro y uso de cada término. La clave está en buscar vocablos que aparezcan luego en textos que serán trabajados posteriormente para que el estudiante tenga oportunidad de retenerlos, usarlos y desarrollar su capacidad de aprendizaje para almacenar términos, expresiones, frases hechas que se suelen repetir en documentos relacionados con una misma área de conocimiento específico.

Véase, a modo de ejemplo, el siguiente ejercicio:

1. Desarrolla en idioma chino el campo semántico de la palabra 起诉 (demandar). Después, haz lo mismo en español. Puedes apoyarte del diccionario.

起诉 demandar

2. ¿Cuáles son las diferencias entre los distintos términos? Presta especial atención al registro.

Algunas posibles respuestas:

• 起诉: 需求, 告状, 状告, 打官司...

• demandar: pedir, solicitar, reivindicar, presentar una demanda judicial contra alguien...

3. Presta atención a cómo tu vocabulario se enriquece cuanto más específico sea el término que usas. Piensa en cuáles contextos puede emplearse cada vocablo.

Las actividades presentadas en este estudio resultan válidas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante, fomentando así, su creatividad, autonomía, espíritu crítico y autocrítico. De la reflexión grupal el profesor puede sacar provecho y valorar la enseñanza: conocer si el tratamiento del contenido es suficiente para alcanzar los objetivos; si las instrucciones deben explicitarse más o son entendidas; si hubiera sido preferible realizar una actividad en equipos o de forma individual o si ha sido correcto el nivel de dificultad, ubicación y progresión de los contenidos.

Por último, se aclara que no existe la traducción perfecta, por tanto, estas actividades no tienen como objetivo presentar soluciones acabadas y únicas, sino el de concientizar para el cambio de perspectiva, apostar por una enseñanza que genere nuevas relaciones con el conocimiento y la cultura de la lengua extranjera, estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación en el grupo.

Resultados

La metodología empleada para alcanzar este objetivo es de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo. Gracias a un cuestionario destinado a estudiantes sinohablantes de ELE en modalidad no presencial, enviado por WeChat, hemos recopilado información pertinente sobre sus experiencias. Los resultados de dicha encuesta muestran que, para los participantes, la enseñanza de ELE en modalidad no presencial presenta numerosas ventajas, tales como:

- Horario más flexible: el alumno puede decidir libremente el horario de clase.
- Sin restricciones espaciales gracias a Internet: en casa, en el metro, en un parque, etc.
- Posibilidad de ver varias veces las clases y en cualquier momento: los cursos se pueden almacenar.
- Múltiples recursos didácticos de acceso fácil y rápido en Internet propuestos por el profesorado.

Además, los participantes de esta encuesta han señalado las desventajas o carencias, según su experiencia, de la modalidad no presencial, tales como:

- Mayor riesgo de distracción por parte de los estudiantes
- Ausencia de enseñanza personalizada
- Feedback insuficiente
- Falta de ejercicios de expresión oral
- Ausencia de temas interesantes

Nuestra propuesta didáctica comprende diversas tareas que incluyen distintas actividades; cada una de ellas persigue varios objetivos relacionados con la comprensión y la expresión, tanto escrita como oral; así como con la interacción oral. Igualmente, se tienen en cuenta las características particulares de cada cultura puesto que son imprescindibles para el aprendizaje de cualquier lengua.

CONCLUSIONES

Numerosos autores han propuesto teorías sobre la adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras, y con ellas, distintos métodos para enseñar y aprender estas lenguas. En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras en modalidad no presencial presenta numerosas ventajas frente a la modalidad presencial como, entre ellas, su carácter flexible, su facilidad de acceso a múltiples recursos, etc.

La formación de habilidades de traducción aplicada al contexto del aula de lengua extranjera tributa al fortalecimiento de la competencia comunicativa en el estudiante. La

adecuada inserción de actividades de traducción a través de la modalidad no presencial contribuye a elevar la motivación del alumno hacia la apropiación del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argüello, T., Sosa, J. (2015) Competencias comunicativas y utilización de las tics en la enseñanza y aprendizaje de historia en el instituto de formación docente continua San Luis. (30-08-2020) (<http://www.mpd.edu.ar/humanidades/pedagogía/jornadas/jprof2015/ponencias/arguello.pdf>)
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas *abiertas de E-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos* en Contenidos educativos en abierto. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, nº 1. UOC. <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v4n1-boneu.html>
- Borroto Carbonell, I y Suardiaz, L (2020): el Proyecto "ConTexto Digital", una alternativa de trabajo para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en FENHI, publicado en el Capítulo de libro electrónico de investigación ISBN: 978-1-951198-33-6. En coedición Editorial Redipe Capítulo Estados– Instituciones sede
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). «Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación». En: Sendebarr. Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación (Universidad de Granada). Granada: Universidad de Granada, no. 23, pp. 321-353. Disponible en: <http://tinyurl.com/q5rtw34> [Consulta: 7/8/2020]

LA PRÁCTICA SITUACIONAL: HILO CONDUCTOR DE LA INMERSIÓN SOCIOCULTURAL PARA EL APRENDIZAJE DE ELE.

MSc. María del Carmen Ruisánchez Regalado, ruisanchezsanjuan52@gmail.com ,
<http://orcid.org/0000-2583>;

Facultad Preparatoria de Ciencias Médicas de Cojímar

RESUMEN

En el aprendizaje del español como L2 adquiere importancia estratégica la inmersión sociocultural; las actividades de Práctica Situacional se convierten entonces en una parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje: el acceso a nuestra historia, nuestras tradiciones, de los principales valores de nuestra cultura se convierte en elemento primordial de un programa de aprendizaje del español como segunda lengua; demostrarlo es el objetivo del presente trabajo, teniendo como eje la audiovisibilidad y la competencia pragmática, ya que la actividad comunicativa que se genera en esa apropiación resulta auténtica y sumamente eficaz para propiciar el aprendizaje significativo basado en el sostenimiento de la motivación y una evaluación que premia los incrementos y la medición desde las posibilidades individuales, potenciando la colaboración.

Palabras claves: competencia pragmática, competencia comunicativa, inmersión sociocultural

SITUATIONAL PRACTICE: CONDUCTING THREAD OF SOCIOCULTURAL IMMERSION FOR LEARNING OF ELE.

ABSTRACT

In learning Spanish as L2, sociocultural immersion acquires strategic importance; Situational Practice activities then become an essential part of the teaching-learning process: access to our history, our traditions, and the main values of our culture becomes a primary element of a program for learning Spanish as a second language; To demonstrate it is the objective of this work, having audiovisibility and pragmatic competence as its axis, since the communicative activity that is generated in this appropriation is authentic and highly effective to promote meaningful learning based on the maintenance of motivation and an evaluation that rewards increments and measurement from individual possibilities, enhancing collaboration.

Keywords pragmatic competence communicative competence sociocultural immersion.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales el aprendizaje de lenguas no nativas, no maternas, extranjeras, significó una necesidad: el aprendizaje del griego para los romanos de la época clásica tenía fines específicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media; el intercambio lingüístico en la América colonizada por los españoles también tenía esas características: con un fin muy particular, los franciscanos catequizaban a los indígenas, enseñando la Biblia en sus lenguas autóctonas; por otra parte, los españoles

aprendían la lengua de los colonizados, al mismo tiempo que imponían la suya y todo con un objetivo muy claro para los vencedores; durante siglos, la necesidad de enseñar lenguas extranjeras se mantuvo con diferentes fines, aunque ha desempeñado siempre un papel destacado la necesidad subyacente de que los oprimidos aprendan la lengua de sus opresores; mucho más recientemente, años después de la Segunda Guerra Mundial, el inglés oral era aprendido por los pilotos y torres de control para poder entenderse en todo el mundo. Hoy, aunque las ansias de dominio no han cambiado mucho, sí se han incrementado las necesidades comunicativas entre diferentes pueblos con propósitos mucho más solidarios.

En nuestra Facultad Preparatoria enseñamos español a estudiantes que vienen a nuestro país a realizar estudios relacionados con las ciencias médicas: a estudiar la carrera de medicina o a realizar estudios de especialidades de este perfil; por tanto, nuestra docencia se enmarca en lo que se ha dado en llamar “enseñanza de idiomas con fines específicos” (Diccionario de términos clave ELE: 2014); esencialmente comparte muchos puntos de vista con la enseñanza de idiomas en general, aunque tiene determinadas especificidades, que debemos abordar consciente y coherentemente. “la lengua de especialidad se pone en funcionamiento en situaciones de comunicación especializada, en las que cada uno de los elementos de dicha comunicación son los que nos facilitan la explicación sobre las particularidades propias de la lengua de especialidad”(González Hernando: 2015) Tenemos que asumir posiciones, entonces, que tengan en cuenta el llamado “choque cultural que puede provocar, consecuentemente “estrés cultural”: (Arnold y Fonseca: 2004) Hace años, se estudian las condiciones y consecuencias de los intercambios culturales que implican contactos lingüísticos: desde 1939 Stengal habló del problema: se percibe con incomodidad la incapacidad de expresar sentimientos, deseos, mensajes, sencillamente porque no se comparte la lengua del interlocutor; esto puede generar sentimientos negativos que pueden dificultar el aprendizaje de una lengua nueva; a esto Larsen y Smalley lo denominan “choque cultural (*culture shock*), que es la ansiedad y la desorientación producidas al encontrarse con una cultura nueva” (Arnold y Fonseca: 2004). En nuestro caso, el profesor debe “compensar” didácticamente dicho estrés, ya que se relaciona con problemas de identidad, donde lo afectivo ocupa un lugar destacado. De ahí se desprende lo estratégico de garantizar un contexto de aprendizaje que si no

logra eliminar por completo estos “sentimientos en contra”, al menos consiga atenuarlos paulatinamente; cuando el estudiante hace suyos dichos mecanismos, para resolver el problema “por su cuenta”, hemos llegado a un punto importante y decisivo del proceso de enseñanza aprendizaje. Recordemos que Maslow, desde fecha tan lejana como 1968, en su conocida pirámide de necesidades, afirmó que “(...) una persona no puede desarrollar necesidades superiores (como las cognitivas) mientras no se hayan satisfecho sus necesidades más básicas, como la autoestima y la seguridad”.(citado por Arnold y Fonseca: 2004). El papel de estas actividades “complementarias” –porque se desarrollan fuera del aula- no siempre es asumido adecuadamente por parte de los profesores; la concepción de lo que hemos dado en llamar “Prácticas situacionales” dirige el logro de sus objetivos fundamentalmente a la solución del llamado “estrés cultural”; dicha actividad consiste en llevar a los estudiantes a diferentes “recorridos”, de manera semanal, por diversos lugares de la ciudad en que vive, potenciando la inmersión sociocultural: es “el aula en el mundo”, donde de manera audiovisual el aprendiente de la lengua nueva accede a una realidad otra, a una cultura otra, donde primero aplica sus propios referentes para apropiarse de ella y después enriquece su mundo referencial, satisfaciendo necesidades comunicativas, para solucionar las cuales, sobre todo “a gusto” aprende también una segunda lengua. Se dice que “no cabe duda de que aprender otra lengua es un caso especial de aprendizaje porque la lengua es parte de nuestro ser social y es, además, el medio de transmitir esta identidad a los demás. Al aprender una lengua nueva, nuestro concepto de nosotros mismos se hace más vulnerable al tener que reducir nuestra expresión de ideas maduras a lenguaje de niveles infantiles. Esta situación puede producir ansiedad y frustración y llevar al alumno a evitar la comunicación” (MCERL: 2002). Por eso, los recorridos por “nuestro mundo” resultan estratégicos, en los cuales su selección, orientación y dosificación del conocimiento pueden potenciar significativamente el aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión. Para demostrar lo estratégico de estas actividades en nuestro proceso docente se ha concebido el presente trabajo, ya que en ocasiones se maneja esta actividad como algo “adicional”, “superpuesto”, a lo que no siempre se da la importancia que merece, no solo por su rol protagónico en el proceso, sino. en cuanto a su necesaria vinculación con el resto de las actividades del proceso docente educativo.

DESARROLLO

El saber compartido garantiza el éxito del diálogo, un saber que incorpore los “ritos comunicativos” que un hablante no nativo debe inevitablemente conocer, así como los tabúes culturales de determinado pueblo se convierten en tareas importantes: dichos “ritos” incluyen una parte representativa del “mundo nuevo”: a los rusos resulta de mal gusto preguntarles acerca de su salud y para los cubanos que somos tan efusivos y familiares, resulta difícil aprenderlo y es algo que los “más adelantados” suelen comunicar enseguida a los “novatos”; los asiáticos mantienen una distancia para el diálogo que resulta inusual para nosotros y el “lenguaje pasional” del que hacemos gala, generalmente no tiene lugar en esa cultura, así como tampoco el contacto físico, tan habitual sobre todo para nosotros los cubanos.

El Consejo de Europa hace tiempo que prioriza un elemento muy destacado en el proceso que dirigimos y que muchos pasan por alto: ¿para qué se aprende otra lengua además de la nuestra? Resulta clave su respuesta porque si en el aula lo que hacemos se corresponde con el objetivo del estudiante, si logramos hacer coincidir “ambos proyectos”, la probabilidad de éxito se multiplica indiscutiblemente. En su marco de referencia para la enseñanza de lenguas recoge las siguientes preguntas como pasos iniciales del docente para hacer un análisis de intereses y necesidades: (Mac Intyre y Gardner: citado por Cuba Vega: 2020)

¿Para qué quieren aprender esa lengua? ¿Qué necesitan aprender para lograr su meta?, ¿Qué les hace querer aprender?, ¿Cuáles son sus características personales? (Edad, sexo, contexto social y educativo, etc.), ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus docentes? ¿Qué acceso tienen a libros de texto, libros de referencia (diccionarios, de gramática....), ayudas audio-visuales, ordenadores, etc.?, ¿Cuánto tiempo tienen o desean emplear?

En la calle, los estudiantes acumulan sus propias experiencias, como resultado de un proceso previo que debe ser detenidamente planificado y analizado posteriormente; los elementos culturales de las visitas podrían parecer un pretexto, pero cada lugar debe significar, tiene que ser un escalón en el conocimiento progresivo y paulatino de nuestra cultura, con el elemento de la audiovisibilidad como protagonista y la oralidad como

elemento “más medible”, con sus propias implicaciones: MacIntyre y Gardner y otros (Kadzue: 2016) consideran que la expresión oral es precisamente la que genera mayor ansiedad, no solo por la insuficiencia de instrumentos lingüísticos por parte de los aprendices, sino por el temor al ridículo ante los demás; cuando aprendimos nuestra lengua materna, escuchamos durante un largo periodo, la observación casi silenciosa fue la tónica distintiva: solo hablamos poco a poco, comprobando hipótesis comunicativas fuimos ganando seguridad, seguimos adelante siempre a partir de la seguridad. El papel de las propias vivencias en cada uno de estos recorridos resulta determinante: ganar en experiencia vital, escuchar diversas modalidades en diferentes e impredecibles situaciones comunicativas, conocer de primera mano una realidad cultural otra, comprobar las hipótesis comunicativas, “chocar” sin intermediarios con el mundo nuevo y todo eso con la presencia del profesor sobre todo al principio, cuya participación debe ser “la precisa” en cada momento; esto resulta demasiado importante como para no tener un sitio protagónico en nuestra estrategia didáctica, sobre todo si por una parte, concebimos dichas actividades con un “antes” -proceso preparatorio, donde se levanta la motivación, con un conocimiento previo de la actividad a realizar y donde desempeñan un papel preponderante otros recursos audiovisuales con temas relacionados- y un después –análisis de resultados de los objetivos trazados, para generar la retroalimentación conveniente e integrada eficazmente al proceso pedagógico-. Dicha integración requiere necesariamente el mantenimiento consciente del hilo conductor: sostenimiento de la motivación, asumiendo como hilo conductor la audiovisualidad: la reflexión acerca de todo lo visto y experimentado significa un fortalecimiento constante en el desarrollo de la competencia pragmática, ya que el estudiante puede y debe enriquecer las visualizaciones en el aula con elementos de su propia experiencia, no “planificados” en clase, para lo que hay un espacio por el que se interesan especialmente y que eleva considerablemente el interés del estudiante, que se garantiza desde el inicio y se profundiza sobre todo en la etapa de motivación ejecutiva donde según Dornyei (citado por KadzueKem-MekahO:2016) se “decide” el resultado. Para eso, hemos planificado dos espacios en la semana: los Seminarios y el “reporte” semanal de los resultados de las Prácticas Situacionales. La socialización que se propicia constituye un proceso de autorreafirmación y autorregulación de conocimientos y por tanto de

eliminación de sentimientos negativos tales como la inseguridad, la angustia, al mismo tiempo que un ambiente potenciador de nuevos saberes. Por otra parte, hay una ganancia otra: muchos lingüistas echan de menos en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras –y los autores del presente trabajo también lo echan de menos en la enseñanza de la lengua materna–: en cuanto a los “universales pragmáticos”, hay normas que se repiten y de una forma u otra “se trasladan” a la lengua, como mecanismo de comunicación y de pensamiento: el respeto al otro, a los ancianos, a la familia, el trato a la mujer, todo eso “impone” costumbres, decisiones, maneras de hacer, de pensar, de actuar, que necesariamente se reflejan en el acto comunicativo en general y en la lengua en particular: eso debe ser enseñado cuidadosamente, con el oído de investigador del maestro siempre dispuesto a percibir los procesos lingüísticos en marcha. Estos recorridos de la Práctica Situacional resultan lecciones intensivas del lenguaje gestual de la nueva cultura que se aprende: en las diferentes diatopías, el lenguaje gestual “se adecua” a las situaciones, se hace corresponder con las diferentes actitudes del hablante, reflejando a veces “·más de la cuenta”, ya que invariablemente refleja la riqueza de registros o no, del hablante; en ocasiones no hace falta pronunciar palabra: las miradas hablan, como lo hacen los gestos y hasta la forma de pararse y caminar; en las diversas variantes diastráticas, los diferentes grupos sociales no solamente intercambian ideas expresadas en signos lingüísticos, los ritos gestuales son codificados y se repiten hasta el cansancio, como complemento ideal de la secuencia fónica y hasta a veces, en vez de ella; en las diferentes regiones, aparte del uso habitual de una determinada variante de lengua, las costumbres llevan a lo no lingüístico “datos” que invariablemente acompañan y tipifican una realidad que entonces se caracteriza como cultural y no “simplemente” lingüística. No hay comprensión eficiente sin datos del contexto: comunicarse por teléfono para un hablante no nativo principiante puede resultar una prueba de fuego: no percibe el lenguaje gestual del interlocutor, no escucha bien el enunciado, no sabe de la disposición del otro al diálogo, no resulta un contexto completamente compartido y la intención comunicativa no encuentra un “canal adecuado”. “Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por

un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro” (Urbina Vargas, 2010).

Por último, hay que tener en cuenta otros dos elementos ya mencionados, pero que vale la pena explicitar en este punto de la propuesta: en primer lugar, las características de la sociedad en que el estudiante lleva a cabo su aprendizaje; en este caso la sociedad cubana se caracteriza por recibir bien al extranjero, ser solidaria, hospitalaria, amable, capaz de disculpar los “errores” de un visitante al comunicarse y no lo condena por eso, lo que, al constatarlo, disminuye la tensión de un principiante ante la posibilidad de equivocarse; por otra parte, la personalidad del que aprende determina el ritmo del aprendizaje y el proceso todo; por tanto, la personalización de las tareas, la atención a las diferencias individuales, la dinámica lograda en el grupo escolar, las características de una evaluación que premie los incrementos y fomente la ayuda mutua en lugar de potenciar la competencia, constituyen garantía de éxito en un proceso que va mucho más allá de la relación entre un maestro, un grupo de alumnos, libros en un idioma nuevo y una ciudad y una lengua que se conocen por primera vez. Resulta evidente entonces, el papel destacado y determinante de la Práctica Situacional, que aunque es “preprofesional” porque tiene lugar antes de que el estudiante emprenda sus estudios de la ciencia en cuestión –en este caso ciencias médicas- el objetivo es más general, es “ponerlos en situación”, garantizando, potenciando y hasta dirigiendo la inmersión sociocultural en alguna medida.

Por otra parte, en la enseñanza de lenguas extranjeras –y también en la enseñanza de la lengua materna cuando se trabaja la “comprensión” y la “producción”; sobre todo en la primera, suele olvidarse que todo acto de percepción y procesamiento de mensajes lingüísticos, para la correspondiente respuesta, se encuentra determinado pragmáticamente; por tanto, debemos hablar de “comprensión pragmática” y por consiguiente, “producción pragmática”, ya que estos procesos se encuentran mediatizados por una situación en la que se producen y que determina su calidad, su completamiento y hasta el logro del objetivo comunicativo, propiamente dicho. “Con respecto a la enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, las investigaciones en el campo de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1975), las implicaturas conversacionales (Grice, 1975), el principio de cortesía de Leech (1983) y el

modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987), brindaron la apertura hacia la observación de la competencia pragmática como uno de los aspectos que conforma la competencia comunicativa, ya que impulsan el desarrollo de estudios de las semejanzas y diferencias en la realización de actos de habla y de la cortesía en distintas lenguas y culturas. Cobra entonces importancia el mostrar a los aprendices de segunda lengua, inmersos en una cultura específica, las circunstancias en las cuales un enunciado puede o no seleccionarse dentro del contexto sociocultural en el que se desenvuelve y cuál es su valor dentro del mismo contexto” (Cuba Vega: 2020) ¿Cómo se “distribuye” la mente humana en cuanto al conocimiento lingüístico y al pragmático constituido por el contexto en sentido amplio y sus variados componentes? El conocimiento lingüístico y el conocimiento pragmático resultan interdependientes, aunque ambos constituyen una integración de saberes: pueden variar, ninguno de ellos es estático, ya que los hilos profundos que los unen pasan por el carácter socialmente condicionado de uno y del otro; esta labor de “mediador” entre los objetos y las palabras se encuentra muy relacionada con el origen mismo del lenguaje y con su función tanto referencial como ilocutiva.

Nuestra propuesta de Práctica Situacional se refiere al curso destinado a médicos que vienen a nuestro país a realizar estudios de Especialidad ; por eso, nuestra planificación para ellos contiene además de los elementos culturales, históricos, de conocimiento de nuestro entorno social, recorridos que tienen que ver con las ciencias médicas en Cuba, historia de los principales hospitales de La Habana, Museos referidos a las Ciencias y otros espacios relacionados, como antiguas Farmacias, centros universitarios, con una secuencia muy relacionada con los contenidos del programa.

Se comienza con temas como” La familia”, “La vida en La Habana”, “En el Restaurante, en la cafetería” para derivar en otros un poco más “profundos” tales como “La Habana y sus héroes”, “El kilómetro cero”, donde se “disfruta” de un recién restaurado Capitolio y su historia; el Paseo de El Prado, desde la calle Neptuno, sitio que motivó una popular canción (“La engañadora”), que se conoce, se disfruta y hasta se puede bailar, aprendiendo el Cha,cha,cha. Cuando transitamos por “La primera Avenida de La Habana” y el viejo puerto pueden también ponerse en práctica conocimientos ya aprendidos, acerca del origen de la ciudad, sus fortificaciones, así como de sus médicos más importantes y sus aportes a la ciencia; desde “La loma de Aróstegui” conocen el primer

gran hospital de la ciudad y la histórica Universidad ubicada en esa elevación, además de otras importantes instituciones de salud, cuya tradición e historia pueden conocer. A continuación, mostramos algunos recorridos:

Temas:	Seminario:	<u>Práctica Situacional:</u>
Familiarización	“Ya estamos familiarizados”	<u>El kilómetro cero:</u> El Capitolio La Fuente de la india La Plazuela de Albear El Parque Central y el primer monumento a Martí
“La familia”	“Visita a la casa de...”	<u>“La Habana y sus héroes”:</u> Monumento a los estudiantes de Medicina Monumento a Fermín Valdés Domínguez Monumento a Martí Museo de la Revolución Antigua Real Cárcel de La Habana Monumento a J.C. Zenea
“La vida en La Habana”	“Paseando por...”	<u>“ Un paseo por El Prado de La Habana”:</u> Prado y Neptuno: “La Engñadora” Hotel Packard Hotel Sevilla Hotel Paseo del Prado La Alianza Francesa Escuela Primaria R.M. de Mendive Cas.Español/Palacio de Matrimonios Club cantineros/Esc. Nac. de Ballet
“Las comunicaciones, las nuevas tecnologías y la calidad de vida”	Concurso de cartas y mensajes mínimos	<u>“La primera Avenida de La Habana” :</u> Avenida de Paula Iglesia de San Francisco de Paula Avenida del Puerto Plaza de San Francisco de Asís Escultura La Conversación Monumento al Caballero de París Monumento a F. Chopin La Lonja del Comercio

“Principales hitos en la historia de la Medicina: su trascendencia”	“Recuerdos de mi vida”	<u>“La Universidad de La Habana”:</u> Colina Universitaria Plaza “Ignacio Agramonte” Fac. de Derecho Fac. de Matemática Esc.Ing. y Arq./Fac. de Física Rectorado Biblioteca Central Edificio Varona
“ la Medicxina en la Europa de la antigüedad”	“Juramento de Esculapio”	<u>“El puerto de La Habana y sus iglesias ortodoxas”:</u> Iglesia Ortodoxa Rusa Iglesia Ortodoxa Griega Tumba de Eusebio Leal Monumento a la Madre Teresa de Calcuta Emboque de Luz Sifón del alcantarillado de La Habana
“ La Medicina en el Tercer Mundo”	“La cirugía en la Antigüedad”	<u>“Parque de la fraternidad americana”</u>
Consolidación “La Medicina en Cuba antes y después de 1959. Estructura actual del sistema Cubano de salud pública”	Defensa del Proyecto seleccionado	<u>“Desde la Loma de Aróstegui”</u> Hospital Docente Universitario “Calixto García” Facultad de Química Facultad de Artes y Letras Castillo de El Príncipe Hospital Ortopédico “Fructuoso Rodríguez” INOR
“Medio ambiente, Medicina natural y Ecología”	La ciencia y la medicina natural	<u>“Arte en La Habana”:</u> Gran Teatro de La Habana “Alicia Alonso” Centro Gallego Edificio de Arte Cubano Edificio de Arte Universal/Centro Asturiano Teatro Campoamor Teatro Payret

		Hotel Pasaje/Sala Kid Chocolate
“Función social de la Medicina”	Sobre especialidades seleccionadas	<u>Por los Hospitales de La Habana:</u> Comdte M. Fajardo Gral Freyre de Andrade
“El hombre como ente biopsicosocial y la Medicina”	Sobre especialidades seleccionadas	<u>Por los hospitales de La Habana:</u> Neurológico Pedro Borrás (demolido)
Evaluación final de los trabajos investigativos	1.- Defensa de trabajos extracurricula Res: “ El hombre como ente biopsicosocial y la Medicina”	<u>“ Por la Rampa”</u> Hosp.Reina Mercedes/Heladería Coppelía Cine Yara Hotel Habana Libre Trip Pabellón Cuba Biblioteca Médica Cine La Rampa Hotel Nacional de Cuba Batería de Santa Clara Malecón de La Habana

Este proceso se construye desde la instrucción –según Bruner (Aramburu:2004) pero sobre todo, desde la motivación estableciendo en el aula condiciones de lo que él llama una “teoría de la Instrucción”: Interés, curiosidad, placer, deseo de aprender, temas adecuados al nivel del alumno, el cual debe ser consciente de la importancia de los esfuerzo para conseguir el resultado; por otra parte, coincidimos con él cuando afirma que “el aprendizaje por descubrimiento es el único que puede infundir confianza en sí mismo. Este tipo de aprendizaje libera al estudiante del control de la motivación externa, las actividades de la práctica Situacional lo “predisponen” para el aprendizaje y esto se encuentra muy relacionado con el modo de estructurar la información para que sea mejor interiorizada y la naturaleza de estas secuencias presentadas previamente en el aula como “adelantos” y que funcionan para el aprendizaje en espiral, que algunos llaman usando la metáfora del “andamiaje”, estrechamente relacionada con las “zonas de desarrollo próximo” de Vigotsky. Aquí se propone un paralelo con el aprendizaje de L1

en cuanto modificaciones de las “hipótesis”. Este proceso convierte su alcance en objetivos altamente estratégicos. Bruner investiga profundamente los orígenes del aprendizaje en los niños y propone la modelación de este proceso en el aula, como una extrapolación; en este punto coincide con determinadas teorías de la más moderna Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, que pretenden “reproducir” en el aula de L2, el proceso que tiene lugar en la L1, puntos de vista de los que se beneficiará también la Didáctica de la lengua materna, puesto que estas prácticas pudieran sacar este aprendizaje escolar de la monotonía y el rechazo que lo caracterizan en la actualidad, no solo en nuestro país, sino también en otras latitudes, hispanohablantes o no.

Evidentemente, estas posiciones “tributan” a la garantía de la motivación; por otra parte, debemos seguir “solidificándola” con otros dos aspectos que no podemos dejar de tener en cuenta: el trabajo en grupos como estrategia fundamental de aprendizaje y mediante él, una “ganancia” considerable en la autonomía del aprendizaje y en los procesos de metacognición, de autorregulación del aprendizaje.

El aprendizaje en grupos aporta beneficios que no se deben desconocer: son compartidas las vacilaciones, la reafirmación o negación de hipótesis, la negociación, las pausas en el aprendizaje; como Calviño (Calviño: 2007) defendemos el hecho de que “la Didáctica Comunicativa descansa en la gestión de las competencias y la motivación (...) ningún estilo comunicativo es mejor: el mejor es el adecuado”. Teniendo en cuenta esta posición, surge entonces una pregunta ¿resulta adecuado “reproducir” en esta etapa de enseñanza aprendizaje de L2 algunas etapas de L1? Consideramos que sí: el niño aprende a hablar como consecuencia de la adquisición de un determinado nivel de competencia, que pasa por una determinada acumulación de imágenes mentales y vivencias de todo tipo que han asumido “cuerpo fónico” o al menos él ha asumido como palabras; al principio, la composición de dichas imágenes no estaba muy clara para él, pero experiencia de errores mediante, llegó a interiorizar el “paquete comunicativo”, integrado por determinados componentes tales como secuencia fónica propiamente dicha, conformada por la sucesión de fonemas y los elementos suprasegmentales (entonación, pausas, modulación de la voz) a los que ha aprendido a darles importancia: lenguaje gestual, adecuación a determinadas situaciones, un todo irrepetible en el que

ha ido aprendiendo a encontrar regularidades, en correspondencia con determinadas intenciones y condiciones, cuya abstracción le ha permitido comenzar a aprender a comunicarse conscientemente. Esto puede reproducirse en el proceso de enseñanza de L2; creemos que no solo es posible, sino que constituye la mejor manera de hacerlo. Encontramos entonces otra interrogante: ¿cómo? La respuesta resulta obvia: si la comunicación ocurre en colectivos, la mejor manera de lograr la competencia es “practicando” de la misma manera, aprendiendo en grupos. “La noción de participación señala un compromiso, un ser parte, un estar incluido, un ser integrado, una pertenencia, una doble decisión de estar presente en un proceso colectivo en el cual es imposible despegar un exterior de un interior, un mundo externo de un mundo interno.” (Calviño: 2007) Si a la “recreación” del acto comunicativo en grupos se le suma la “ganancia” de una nueva experiencia en esa situación, entonces resulta esta modalidad la más eficaz; aprovechemos entonces esta realidad en las diversas situaciones: la Práctica Situacional tiene lugar en grupos y el aprendizaje en el aula también.

¿Para qué pueden servir los grupos? Para...Aprender a hacer tareas y asumir papeles que nunca antes tuvieron que ejecutar sus miembros, para disminuir el miedo emergente en la situación de aprendizaje de algo nuevo y desconocido: esto ocurre gracias a que en el grupo las personas se sienten apoyadas por los compañeros. Además, para construir la personalidad por la vía del intercambio de valores, al compartir sentimientos, para potenciar los recursos de cada uno de sus miembros y favorecer la subsistencia y promover estados de bienestar. Aprovechemos entonces cada espacio para aprender.

CONCLUSIONES

Deben articularse todas las actividades de nuestra enseñanza del español con fines específicos alrededor de un aprendizaje consciente y altamente motivado, que establezca vínculos adecuados entre las actividades propiamente académicas y aquellas más ricas en contenido histórico y cultural, propias de la nueva cultura que los estudiantes deben conocer porque en ella deben ser competentes comunicativamente y a través del camino de la profundización en las características complejas del mundo nuevo, pueden conseguirlo.

Con esta concepción de la Práctica Situacional todas las condiciones están dadas a favor del aprendizaje, de la eliminación de sentimientos negativos, de la ganancia para asumir nuestra cultura, preparándose para ser mejores especialistas y también mejores seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J y M.^aCarmen Fonseca (2004) Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En: La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera coord Lorenzo Berguillos, Stephan Ruhstaller pag 45-60 <http://Dialnet.unirioja.es>

Cassany, D.: (2005) "La lectura y la escritura de géneros profesionales" en: Actas del II Congreso Internacional del Español para fines específicos. Amsterdam.

Cuba Vega, Lidia: (2020) Un acercamiento a la Pragmática en la enseñanza de lenguas. , material del Curso "La Pragmática y la enseñanza de segundas Lenguas, IV Taller "Lengua, Cultura y Educación desde la diversidad" IX Congreso Internacional de Educación y Pedagogía, Cuba.

Fajardo D. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. Revista Pueblos y Fronteras, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Digital, vol. 6, núm. 12. p.12, diciembre-mayo, (2011): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701002>

KadzueKem-MekahO. (2016) Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE, p. 481 Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/399641> (cons: octubre de 2018)

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <http://cvc.cervantes.es>

Centro Virtual Cervantes (2014) :Diccionario de términos clave de ELE: Madrid <http://cvc.cervantes.es>

González Hernando Ana B. (2015): Enseñanza del español para fines específicos: español para la salud. Bibliografía anotada, Revista Electrónica del Lenguaje (II)

Urbina Vargas Ma. Soledad (2010) Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera. Revista iberoamericana de Didáctica. <http://www.reserchgate.net>

Aramburu, O.: Jerome S. Bruner (2004): De la percepción al lenguaje. Revista Iberoamericana de Educación (34): Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie3412902>

Calviño, M. (2007) Para una Didáctica comunicativa: encuadre operativo. Revista Educación (120).

ESTRATEGIA DIALÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS A NO HISPANOHABLANTES

Autora: MSc. LI Jiao, 13518735130@163.com, <http://orcid.org/0000-0002-1781-7063>

Universidad de la Habana

RESUMEM

El trabajo realizado se inserta en un tema de mucha actualidad en el mundo contemporáneo: la necesidad de aportes didácticos urgentes en el tratamiento de la comprensión del diálogo intercultural. El acelerado desarrollo de los estudios teóricos en este campo demanda la búsqueda de soluciones para la comprensión dialógica como elemento esencial del desempeño comunicativo en el mundo actual, lo que trasciende al proceso de enseñanza aprendizaje del español para no hispanohablantes.

PALABRAS CLAVES: estrategia dialógica, comprensión, enseñanza-aprendizaje, lengua española

SUMMARY

This work carried out is inserted into a very topical issue in the contemporary era: the need for urgent didactic contributions in the treatment of the comprehension of intercultural dialogue. The accelerated development of theoretical studies in this field demands the search for solutions for dialogue comprehension as an essential element of communicative performance in today, which transcends the process of teaching and learning Spanish for non-Spanish speakers.

Keywords: strategy dialogic, comprehension, teaching, learning, Spanish language

INTRODUCCIÓN

Es indudable que el fenómeno de la globalización –entendido como el conjunto de tendencias y dinámicas económicas, sociales y culturales que hacen cada vez más interconectado el mundo contemporáneo– ha impuesto nuevos modelos y patrones de interacción entre los seres humanos.

En ese contexto, se defiende la importancia de las lenguas para el desarrollo de la capacidad de relacionarse con el otro en un mundo compartido, lo que obligatoriamente implica la comprensión y el respeto a la diversidad. Especialmente, la situación emergente provocada por la pandemia de la COVID-19 complejiza y diversifica mucho más los problemas globales a los que tradicionalmente ha estado sometido el hombre contemporáneo. En lo que al campo de la educación se refiere, datos recientes afirman que la interrupción de la mayoría de las actividades docentes ha acelerado un acceso abrupto, “a una nueva era del aprendizaje” (UNESCO-IESSALC, 2020: s/p). La necesidad de la transformación digital casi inmediata no solo ha requerido la incorporación de

tecnologías prácticamente inexistentes en muchos lugares, sino también ha evidenciado la relevancia y el necesario giro epistemológico en el tratamiento didáctico de la categoría *comprensión*.

El interés de la autora por este tema aparece vinculado a los malentendidos y dificultades experimentados por ella y sus compañeros durante las interacciones en situaciones cotidianas de la vida en sociedad y del entorno de aprendizaje. De esta situación personal y de su pertinencia social en la actualidad surge la idea de elaborar un trabajo para el estudio científico de la comprensión en las relaciones culturales que se establecen cuando se aprende el español como lengua extranjera³⁷ en la Universidad de La Habana³⁸. En este propósito se involucran acciones que contribuyen al desarrollo de dos proyectos de investigación inscritos en la FENHI: Perfeccionamiento curricular con un enfoque sociocultural de la lengua española para no hispanohablantes y Sentido y significado para la interacción heteroglósica en el occidente de Cuba.

DESARROLLO

Al apostar por la importancia del aprendizaje de lenguas para el desarrollo la comprensión de la otredad en un mundo desigualmente compartido, la investigación remite a un tema de mucha actualidad y pertinencia: el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores en las relaciones sociales signadas por la interacción y el necesario respeto en la diversidad. Según datos recientes, el hombre está comunicándose entre el 70 - 85% de las horas del día (Nogueroles, 2010; Romero, 2012), lo que apunta hacia la comprensión.

Así, entre los diferentes e interesantes aportes a reconocer, destacan los relacionados por los objetivos, que ahora están mayoritariamente orientados al desarrollo del estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (García, 1995, 2017; Instituto Cervantes, 2011; MCER, 2002; Puig, 2014). Tampoco pueden ser obviados los cambios sustanciales en las relaciones áulicas cada vez menos autoritarias y verticales (Llanes, 2004; Llanes y Diviñó, 2017; Navarro, 2018; Ojalvo, 2012).

³⁷ En lo adelante, E/LE. Nótese la diferencia con respecto a ELE, que tradicionalmente se ha utilizado para significar enseñanza de lenguas extranjeras.

³⁸ En lo adelante, UH.

A pesar de ello, algunos autores (Bronckart, 2002, 2007; García 2017), insisten en que algunas disciplinas, entre ellas la lingüística, todavía mantienen una tendencia a la ruptura con los problemas educativos. Un acercamiento preliminar a esta cuestión muestra que, si bien las didácticas específicas ya no pueden existir sin articulación con las otras ciencias humanísticas y sociales, en lo que a los espacios linguodidácticos se refiere, estos avances aún no se traducen en propuestas que armonicen toda la complejidad que implica la integración de los aspectos cognitivos y afectivos para desarrollar la comprensión dialógica entre los participantes del proceso (Acosta y Alfonso, 2007; Alcalde, 2011; García, 2017; Muños, 2012.).

Ello corrobora la vigencia de una investigación que concibe el lenguaje como pluralidad dinámica portadora de los matices del sentido social que se personalizan en las situaciones concretas de la comunicación pedagógica en el aula. A partir de esa base, se propone el diseño de una estrategia para la comprensión dialógica en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua, cuya forma de vida más frecuente es en contextos plurilingües, en los que los hispanohablantes manejan o están en contacto con diversos códigos, tanto en ámbitos sociales naturales (gran parte de Latinoamérica y la Península Ibérica), como en entornos donde esta se aprende como lengua extranjera³⁹, segunda⁴⁰ y, no pocas veces, como tercera⁴¹.

Muchos autores se han referido a la naturaleza dialógica de la vida humana (Bajtín, 1982; Mead, 1990; Vygotsky, 1999 a y b), y al diálogo como un requisito indispensable para la convivencia (Habermas, 1998 a y b; Freire, 1998). La revisión bibliográfica para la fundamentación del presente proyecto, puso de manifiesto que sus exponentes se pueden agrupar en tres tendencias esenciales. La representada por la filosofía del diálogo de Buber (Arroyo, 2007 y Romeu, 2018). La encabezada por la obra del educador brasileño Pablo Freire, y, no por último menos importante, la tradición rusa con el lingüista Bajtín y el pedagogo Vigotsky a la cabeza.

La primera, también conocida como filosofía personalista, se ancla en lo antropológico para ofrecer una visión sobre la comunicación que abarca el “deber ser”. En ella, el

³⁹ En lo adelante, LE.

⁴⁰ En lo adelante, L2.

⁴¹ En lo adelante, L3.

diálogo se concibe desde una perspectiva tras mediática con una óptica ética, humanista e intersubjetiva.

En su Pedagogía del oprimido, Freire fundamenta la teoría del diálogo liberador, de gran influencia para los estudios sobre la comunicación en Latinoamérica.

La Teoría del Proceso Pedagógico Profesional, basada en el Enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky, cuyo marco teórico es el materialismo dialéctico e histórico, significa el papel de la construcción social de los conocimientos, en cuya base se sitúa el diálogo para propiciar la estructuración armónica de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, así como el análisis de las relaciones didácticas que se establecen en el aula. ([Vigotsky, 1999 a](#) y [b](#)) .

Con esa misma orientación, el posicionamiento bajtiniano considera la vida como [...] un diálogo inconcluso, en el que se participa no solo con la palabra, sino con todo el cuerpo (ojos, labios, etc.). Precisamente desde él, la totalidad humana con su excepcional expresividad se proyecta hacia el exterior. Lo interno se encuentra con lo externo y se manifiesta en la actitud hacia el mundo. (Bajtín, 1996:362)⁴².

La perspectiva teórica asumida en esta investigación se define a partir del sentido histórico social del lenguaje como elemento básico que permite dar cuenta de la comprensión del diálogo intercultural que se establece en las relaciones áulicas del Nivel Avanzado⁴³ de los Cursos de Corta Duración a partir del uso diferenciado de la palabra como acto ético psicológico (Bajtín, 1997). En esas relaciones mediadas por el español, las personas intercambian ideas con lo que se aproximan a un universo de acentos ajenos que definen su visión respecto a la otredad.

En la comprensión dialógica, los estudiantes se constituyen en interlocutores: la palabra de uno busca respuestas en la del otro, la selecciona para que el otro comprenda, lo que les permite conocer nuevos significados y justos crear nuevos sentidos que no solo transforman su lenguaje, sino también el contenido de sus vidas, pues se enriquece el

⁴² Traducción para esta tesis de una de las tutoras (Llanes, R.).

⁴³ En lo adelante, NA. Es necesario aclarar que, por sus objetivos generales en torno a los conocimientos lingüísticos, este nivel es equiparado con el B2 del Instituto Cervantes. Sin embargo, es bastante significativa la diferencia en lo que a las expectativas e intereses culturales de los estudiantes se refiere.

horizonte apreciativo, se aprende (Bajtín, 1993 a y b, 1999; Llanes, 2004; Vigotsky, 1999 a y b).

Son ya muchas las experiencias que muestran cómo se está superando el anclaje en las prácticas y concepciones elaboradas desde la sociedad de la información para comenzar a aproximarse al estudio del aprendizaje en la diversidad cultural. Generalmente, este campo de estudios se ha circunscrito a una perspectiva mediática, por lo que abordar la dimensión dialógica muestra la necesidad de abrir puertas a otros saberes antológicamente presentes en lo comunicativo, pero un poco olvidados durante su proceso de institucionalización como campo académico.

Una búsqueda preliminar ha permitido observar que los esfuerzos investigativos orientados a esta nueva forma de abordar la comprensión dialógica han sido pocos y de fechas recientes. Entre ellos destacan las denominadas “comunidades de aprendizaje”⁴⁴. A los efectos de la presente tesis, en el ámbito internacional pueden considerarse relevantes las investigaciones de:

- Caine y Caine (1991), Navarro (2018), Sánchez y Bernal (2018), sostienen un enfoque orientado al intercambio de opiniones, creencias y puntos de vista, como intensificadores de lo valioso y significativo en las personas para fomentar la comprensión.
- Cuenca (2008, 2010, 2015), Duque (2016), Serrano (2006) estudian las respuestas de los textos y los discursos a ciertos patrones en sincronía. Concluyeron que esa característica los hace predecibles y manejables, de modo que son susceptibles al análisis, la descripción y, por consiguiente, su producción puede ser enseñada.
- Hoover y Gough (1990) plantean una propuesta teórica la decodificación como un elemento esencial para la comprensión.
- Melero (2000) se centra en el carácter dialógico de la actividad discursiva como

⁴⁴ Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos basado en el aprendizaje dialógico que genera la participación democrática de las familias y de toda la comunidad para conseguir el éxito académico de todos los niños. Actualmente se está llevando a cabo en cincuenta y siete centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en ocho comunidades autónomas de España y en Brasil y Chile.

premisa sustancial de que la lengua se manifiesta esencialmente como texto y discurso (Bronckart 2007) para demostrar su papel como facilitador de la comprensión del otro en un contexto real y concreto como parte de una dinámica discursiva.

- Webb (1992) define las variables de la interacción. En su estudio se evidenció una mayor comprensión por parte de los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños que cuando lo hacen de forma individual.
- En Latinoamérica, muchos autores están estudiando la diversidad. Los encontrados hasta la fecha están contextualizados en el Sistema de Educación General, esencialmente enseñanza primaria y secundaria básica. Entre ellos, a los efectos de esta investigación, pueden considerarse significativos:
- (Besalú, 2012; Briones y Lara, 2016; Gispert y Ribas, 2012; Gozávez y Jover (2016); Stone, 2008; Villalobos, 2011).
- Con respecto al diálogo, como se ha señalado es tradicional el fundamento en las teorías de Freire (1998) y Habermas (1998 a y b). Desde ellas:
- Valls, Soler, Flecha (2008) abordan el estudio de la lectura dialógica. Como resultado, demuestran que los centros que han adoptado esta concepción de aprendizaje dialógico consiguen mejorar y acelerar el aprendizaje de la lectura y propician interacciones más espacios y personas que las que tradicionalmente brinda la escuela heredada de la sociedad industrial.
- Solo un trabajo está relacionado con el PEA de LE (Van Esch, 2010) y solo López Gregory, Larsen (2017) propone una estrategia para la comprensión en inglés.
- En el ámbito nacional, son significativos los resultados de los trabajos investigativos realizados por:
- Denis (2018), Diviñó (2016), Llanes (2004), Llanes y Diviñó (2017), Puig (2004, 2007, 2014), entre otros, pues determinan las principales dificultades de los estudiantes en la comprensión (auditiva o de lectura) dentro de la clase de ELE y se establecen estrategias, alternativas y actividades para perfeccionarla.
- Rodríguez (1999, 2008, 2010), Rodríguez, Calvo, de Armas (2010) Establecen la

cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial proceso de ELE, la describe y proponen un modelo integrador que es aplicado para el desarrollo de la comunicación educativa.

- Sánchez A. (2015) establece la construcción estratégica del discurso oral y demuestra en el análisis de textos martianos.

Más recientemente, autores como Riggensbach (1998) y Gardner (1994, 1997, 2004) han orientado sus investigaciones al Análisis de la Conversación con el fin de analizar las características de las interacciones en las relaciones áulicas de los hablantes en una lengua que no es la materna (García, 2005).

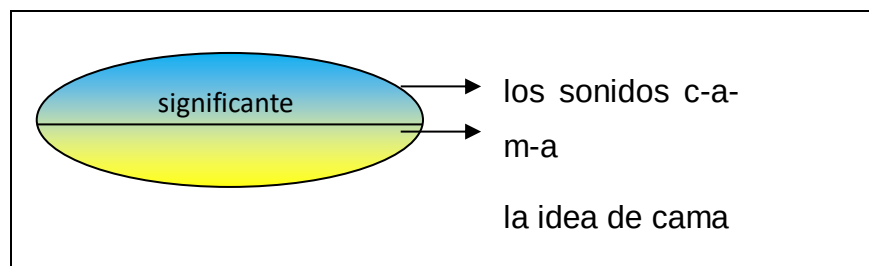
Bajtín, (1997) supone sobre el carácter responsivo, comprender que tanto el carácter como el tono del discurso áulico crean expectativas importantes para el aprendizaje, que no se transmite, sino que es el resultado de un intercambio, un enriquecimiento mutuo y permanente entre los que interactúan.

Todo esto muestra que la interacción áulica es importante porque establece un clima adecuado para el aprendizaje y comunica las expectativas que tienen docentes y discentes. Entonces para lograr los objetivos de la clase y orientar los estudiantes a estudiar, la utilización de la concordancia ofrece infinitas posibilidades, su uso puede hacer pensar al lector que es un diálogo solo en el plano intelectual, pero la práctica lleva a un momento de pensamiento compartido: de lo individual a lo colectivo, donde el intercambio de conocimientos y habilidades propias de las asignaturas, que opera en el plano de las ideas, está ligado a lo que sucede en el plano afectivo-motivacional de los que están aprendiendo y enseñando.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, especialmente en una clase de estudiantes de varias países, las actividades dialógicas como intercambio comunicativo equitativo y respetuoso en una interacción equilibrada. Gadamer (2005:203), señala la trascendencia de la palabra y el diálogo como forma de interpretar y dar sentido al mundo de vida de los sujetos, de eso, se da cuenta la diferencia de una misma palabra con distintas culturas, es decir, una misma palabra tiene otro sentido con otra cultura. Por ejemplo, el sentido de los números, se representan diferentes sentidos en cada país, el bueno o el malo. Además, cuando aprendemos la palabra "cama", lo sabemos el sentido,

pero para los asiáticos, los latinoamericanos, los europeos y los africanos, el modelo de la cama es diferente debido a la cultura tradicional propia, no está solamente construida por el colchón y la base rígida. Todo esto nos muestra la diferencia entre la palabra y su contenido. Dentro de este diálogo, los estudiantes y los profesores pueden lograr distintos conocimientos mediante del dialogo en esta aula, esto proceso como un encuentro comunicativo en igualdad de condiciones.

Como los términos del significado y el significante, para Saussure, la lengua es un sistema de signos. Saussure (1945) propone el signo como una realidad constituida por dos facetas: el significado, la idea que el hablante quiere expresar y, el significante que la contiene (el nombre de la cosa, la imagen acústica que expresa el concepto), estando estos dos elementos asociados de manera arbitraria: la unión entre un significado y un significante deriva de las “decisiones” de cada sociedad concreta productora de una lengua.



Es decir, el significado es una representación psíquica. Esto quiere decir que el significado no sería la cama como objeto real, sino la idea que la persona se hace de la cama. El significante ha sido considerado la parte material del signo (el sonido o la letra escrita) y permite que el significado se haga presente. Según Saussure, los signos lingüísticos están en la mente.

Según esta definición, se puede decir que el aprendizaje de una lengua nos presenta la diversidad cultural del humano, esta diversidad nos promueve conocer esta lengua, sin embargo, el estudio de la lengua es un proceso de asimilar conocimientos, conocer la diversidad y fomentar la comunicación continuamente, para realizar este proceso, comprender lo que dice es primordial.

Para Gadamer (2005:203), su teoría interpretativa hace énfasis en la fusión de horizontes en el encuentro intersubjetivo. De allí lo importante tener en cuenta al elemento epistémico del mismo, en este sentido, Barbera e Inciarte (2012:203) plantea lo siguiente:

Para llegar a la comprensión, Gadamer plantea la estructura esencial de la Hermenéutica en tres aspectos del saber: i.) el diálogo es el lugar de la verdad, del acontecer o emerger de la cosa misma, ii.). En él es la cosa misma la que se erige en el sujeto verdadero y; iii.), en el diálogo los interlocutores participan en el acontecer de verdad que se despliega en un proceso infinito (...) se basa en la palabra diciente, esta no consiste en una simple construcción fónica, sino que, en el decir, dice algo y lo dicho está ahí presente. En este sentido, la palabra es diciente, en la que los análisis del lenguaje están pensados fenomenológicamente; descubrir y comprender significados a partir de tres momentos que orientan el caminar Gadameriano: La comprensión, la interpretación y la aplicación.

Por lo tanto, en el espacio del aprendizaje de la lengua, comprender no es un acto individual, se necesita realizarlo a través del diálogo, la actividad dialógica como un proceso de intercambio con tema señalado, y una finalidad, que ayuda a comprender.

CONCLUSIÓN

Por todo lo expuesto vemos el diálogo es instrumento de aprendizaje, las actividades dialógicas como un intercambio de análisis y razones es fundamental para el avance del conocimiento y de la curiosidad por el mismo. En los espacios vitales de aprendizaje las actividades dialógicas no solamente contribuyen a la obtención de conocimientos, también se producen los choques de conocimientos, que nos da cuenta de la diferencia de cultura y la inclusión del mundo, también se evidencia la necesidad y la posibilidad de las actividades dialógicas en la enseñanza de idiomas.

Por otro lado, en el espacio de intercambio colectivo donde los estudiantes generan y obtienen conocimiento, es un proceso recíproco, donde cada participante puede obtener una rica estructura de aprendizaje a partir de otros elementos, esa base teórica debemos llevarla a nuestras aulas para hacer visibles estos argumentos desde la práctica diaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R, y Alfonso, J. (2007). Didáctica interactiva de lenguas. Félix Varela, La Habana.
- Alcalde, N. M. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Universitat des Saarlandes, Alemania. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla/28/grc.htm>.
- Arroyo, M. (2007) indagaciones sobre el currículo. Diversidad y currículo. Ministerio de Educación, Brasilia.
- Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI. México.
- _____. (1993 a). ¿Qué es el lenguaje? En Adriana Silvestri & Guillermo Blanck (Eds.), Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Anthropos: 217-244, Barcelona.
- _____. (1993 b). La construcción de la enunciación. En Adriana Silvestri & Guillermo Blanck (Eds.). Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia. Anthropos: 217-244, Barcelona.
- _____. (1996). Obras, vol. 5. Russkie Slovari, Moscú.
- _____. (1997). Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos. Anthropos, Barcelona.
- _____. (1999). Marxismo y filosofía del lenguaje. Problemas fundamentales del método sociológico en la Ciencia del lenguaje. HUCITEC, San Paulo
- Barbera, Nataliya; Inicarte, Alicia (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. Multiciencias, Abril-Junio, pp.199-205.
- Besalú, X. (2012) Diversidad cultural y educación. SINTES, Madrid.
- Briones y Lara (2016). Educación ética en la Universidad a través del Diálogo multicultural online. Comunicar, nº 47 v. XXIV: 99-107. ISSN: 1134-3478 e ISSN: 1988-3293.
- Bronckart, J.P. (2002). Entrevista concedida a D. Riestra. Propuestas 7, CELA. Universidad Nacional del Rosario.
- _____. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Miño y Ávila, Buenos Aires.
- Caine, R. N., y Caine, G. (1991): Making connections: Teaching and human brain. Alexandria, USA.
- Cuenca, J. M. (2008). Gramática del texto. BROMERA, Alzira
- _____. (2010). Gramática del texto. Arco / libros, Madrid.
- _____. (2015). La representación discursiva del adversario en el debate electoral. Oralía. Análisis del discurso oral 18:140-166.
- Denis, D. (2018). Alternativa metodológica para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de E/LE. Cursos de corta duración. Nivel elemental. Tesis en opción al título académico de Máster en Lingüística Aplicada. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de la Habana.

Diviñó, E. (2016). Alternativa metodológica para el desarrollo de la comprensión de lectura de cuentos en condiciones de multiculturalidad, presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

Duque, E. (2016). Las relaciones del discurso. Arco Libros, Madrid.

Freire, Paulo. (1998). Pedagogía de la anatomía. Saberes necesarios en la práctica educativa. Paz y Tierra, Brasil.

García, A. (1995) El currículo de español como lengua extranjera. EDELSA, Grupo DISLALIA, Madrid.

_____. (2017). Plan curricular del Instituto Cervantes. Didáctica ELE. ISSN (versión en línea): 1885 2211. Marco ELE No. 005. Ribarroja del Turia.

García García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. Lingüística en la Red. II.

Gardner, R. (1994). Conversation Analysis: Some thoughts on its applicability to applied linguistics. Australian Review of Applied Linguistics, 11, pp. 97-118.

_____. (1997). The listener and minimal responses in conversational interaction. Prospect, 12/2, pp. 12-32.

Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) (2004). Second Language Conversations, Londres.

Gadamer, H. (2005). Verdad y Método. Tomo I. España: Editorial Sígueme.

Gispert, D., Ribas, L. (2012). Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la comprensión. GRAÓ, Madrid.

Gozálvez, V., y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. Educación XX1, 19(1), 311-330. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14221>

Habermas, J. (1998 a). Actions, Speech Acts, Linguistically Mediated Interaction, and the Life world, in J. Habermas, On the Pragmatics of Communication, MIT Press 216 -251, Maeve Cooke, Cambridge (first published in German in 1988).

_____. (1998 b). Toward a Critique of the Theory of Meaning, in J. Habermas, On the Pragmatics of Communication, MIT Press 277 - 306, Maeve Cooke, Cambridge (first published in German in 1988).

Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. Reading and writing: An Interdisciplinary Journal, n. 2, 127-160.

Instituto Cervantes (2011) Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español según el MCER. Centro Virtual Cervantes© Instituto Cervantes 1997-2014-1997-2011.

Llanes, R. (2004) Modelo didáctico para el abordaje de la valoración ético- psicológica en el aula de ELE. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de La Habana.

Llanes, R. y Diviñó, E. (2017). Por la idea del bien: múltiples miradas. *Rastros Rostros* 19.35: 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.04>

Mcer (2002). MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc-mer.pdf>.

Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Grupo Dislalia S. A., EDELSA, Madrid.

Muños, A. (2012). Metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad ESFIT, (S.I)*, V. 46, N 159: 71-85, junio de 2012. ISSN 0120-341X. Disponible en: <http://publicaciones.eafit.edu.ci/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>.

Navarro, A. (2018). Nuevas tendencias de la educación. Conferencias impartidas en curso de posgrado realizado en la Facultad de Español para no Hispanohablantes por El Dr. Navarro psicólogo de la Universidad de Valencia. (Inéditas).

Nogueroles, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *SINOELE, Revista de Enseñanza de ELE a chino hablantes de la Universidad de Hong Kong (SUPLEMENTO)*.

Ojalvo, V. (2012). Las interacciones en el aula: un fructífero campo de investigación educativa. *Revista Cubana de Educación Superior* 2/2012: 121 – 138. CEPES, Universidad de La Habana.

Puig, Y. (2004). Nuevas posibilidades para la intensificación del proceso de enseñanza del español como lengua extranjera en los Cursos de Corta Duración: su aplicación en una serie de libros de texto. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.

_____. (2007). Conferencia sobre el desarrollo de la expresión oral en los CCD de E/LE. Facultad de Español a No Hispanohablantes, Universidad de La Habana (inédita)

_____. (2014). Proyecto curricular del Departamento de Español. Universidad de La Habana.

Riggenbach, H. (1998). Evaluating Learner Interactinal Skills: Conversation at the Micro Level. En: R. Young y A. W. He (eds.), *Teaching and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. pp. 53-67.

Rodríguez, JL., M.C. Calvo y De Armas, R. (2010). La cualidad intercultural múltiple como contradicción dialéctica esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: trascendencia didáctica para la educación superior iberoamericana contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 50/7. ISSN: 1681-5653

CULTURA Y DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN CIENCIAS MÉDICAS.

MsC. Yamila Galarraga Douglas, yamilagalarragadouglas@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0034-4594>

Facultad de Ciencias Médicas Calixto García

RESUMEN

La contribución al desarrollo de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa mediante de la asignatura Inglés V en los estudiantes de tercer año de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas General Calixto García permitirá que los egresados de esta carrera se inserten inmediatamente al ejercicio de la profesión de una manera más activa y transformadora con un desempeño profesional efectivo ante las exigencias del perfil laboral de su contexto. Para los estudiantes cubanos implica el conocimiento y preparación de manera desarrolladora y práctica hacia su futuro trabajo como profesional de salud, ya sea en su trabajo dentro del país o en frontera. Para los estudiantes extranjeros brinda la posibilidad de poner en práctica estos conocimientos en sus países de origen, ya que poseen como base de formación la población cubana. El objetivo de la investigación es demostrar la importancia de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa en las clases de Inglés V en la carrera de medicina. Se seleccionó una muestra de 180 estudiantes de diferentes nacionalidades de tercer año de la carrera de medicina. La observación, el estudio documental, análisis síntesis y la inducción deducción fueron los métodos utilizados. Para la enseñanza de las lenguas extranjeras es necesario una buena preparación del profesor, y por consiguiente mejor aprovechamiento y rendimiento del alumno en las clases; logrando así comprender mejor la lengua extranjera en cuanto a sus problemas de organización y utilización.

Palabras clave: Cultura, dimensión intercultural de la competencia comunicativa, inglés, estudiantes de medicina.

The contribution to the development of the intercultural dimension of the communicative competence through the English V subject taught to the students of third year of medicine in the Medical Faculty Calixto García allows the students to be doctors get into his professions into an active and mind changing way with an effective professional performance towards the working profile of his context. To Cuban students it implies the preparation and knowledge in a practical and development way of their health professional future, even if they are working in Cuba or in frontiers. To foreigner students it implies the possibility to put into practice this knowledge in their countries because they have as ground of formation the Cuban population. The objective of this research is to demonstrate the importance of the intercultural dimension of the communicative competence in the English V lessons in medicine. It has been selected a sample of 180 students of different nationalities from the third year of medicine. The observation, document studies, analysis synthesis, and induction deduction were the used methods. Teaching a foreign language requires a good preparation of the teacher; therefore a good improvement and performance of the students in the English classes, in that way the students can understand better the language, as well as its organization problems and used.

Key words: Culture, intercultural dimension of the communicative competence, English, medical students.

INTRODUCCION

A los efectos de esta investigación se hace necesario partir desde el concepto de cultura por la estrecha relación que se establece entre las categorías cultura, interculturalidad y enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra cultura proviene del verbo en latín “colo”, de significación variada: “elaboro” “cultivo” “venero”, entre las más importantes acepciones de este término, por lo que a partir de estas se puede concebir a la cultura como la fusión de una inquietud cultivadora, con significado de “culto”. En el trabajo del cultivo se transforma la existencia social y, esa existencia transformada por la cultura desde su función de mejoramiento social, ha sido objeto de ferviente veneración por el hombre. En consecuencia, la cultura está estrechamente relacionada a la actividad práctico social del ser humano, y este halla la fundamentación de su ser en la producción social, actividad que constituye su modo de existencia.

Cuba en su trayectoria de lucha revolucionaria por su independencia y soberanía, ha tomado experiencia de todo un pensamiento que se ha ido formando y se ha hecho clave en la historia. Siempre el pensamiento más avanzado ha estado a favor de los más hermosos ideales del hombre.

La cultura cubana cuenta con una herencia articulada al cultivo de la conciencia nacional. Los grandes pensadores cubanos han estado vinculados a una praxis a favor del desarrollo de los mejores valores del pensamiento y de la auténtica cultura nacional y universal. La cultura cubana, es heredera de padres de hombres, como Félix Varela (1788-1853). José de la Luz y Caballero (1800- 1863), catalogado a su vez por José Martí como "sembrador de hombres". La concepción martiana de la cultura tiene como esencia poner al hombre en planos superiores de liberación, su reclamo es de plena vigencia, al demostrar que la cultura era un medio de expresión universal para estimular los más nobles rasgos del ser humano, de manera que se frenaran las arbitrariedades y las injusticias.

Las universidades de Ciencias Médicas por el desempeño social del profesional que forma, debe priorizar sus esfuerzos en la formación cultural de sus estudiantes. Las ciencias de la medicina, considerada desde sus orígenes como arte de curar, siempre ha

estado relacionada con el progreso del hombre, con lo mejor de sus cualidades, por ejemplo, Hipócrates (460 a.n.e.), fundador de las ciencias médicas griegas, consideraba que el médico debía poseer entre otras cualidades, talento natural, buena educación y buenas costumbres.

La propia formación del médico le ha valido de gran prestigio social, la historia ha resaltado sus amplios conocimientos, no solo al tanto de lo más adelantado en materia de medicina, sino como un profundo conocedor de las corrientes artísticas, literarias, políticas y culturales de su tiempo. La literatura lo describe como un humanista por excelencia, aparece caracterizado como el médico que resume en perfecta unión ciencia y cultura, puesto en función de mejorar su contexto histórico. De reconocido prestigio, el médico ha tenido una formación tal que le ha permitido curar no solo enfermedades físicas sino de tipo espiritual, o sea más que tratar la enfermedad le ha permitido tratar al hombre; ofrecer consejos en caso necesario e incluso asumir otras funciones. Muchos hombres, en este sentido, han hecho brillar la medicina. Las concepciones en torno a la salud, la medicina, el papel del médico y su formación cultural, han estado estrechamente relacionadas. A lo largo de la historia y han respondido a diferentes formas de pensamientos, en correspondencia con las realidades que reflejan.

En Cuba específicamente existen glorias de la medicina, cuya formación cultural los ha dotado de gran prestigio ante el mundo: Tomás Romay (1764- 1849), el eminente Dr. Ramón Zambrano y Valdés (1817- 1866), precursor de la medicina legal en Cuba; Carlos Juan Finlay (1833- 1915), ejemplo de tenacidad y consagración al estudio. Por encima de mezquindades y fraudes, como buen cubano supo mantenerse firme en su lucha por cuidar su verdad. Nos legó una gran variedad de trabajos no solo de medicina sino filosóficos e históricos, entre otros.

Vega Puente (2012) en su tesis doctoral plantea que el vínculo lengua-cultura permite apropiarse de modos específicos de expresar ideas, propósitos, influencias y valores, así como de construir e interpretar el discurso en distintos contextos, propiciando la comunicación eficiente en la lengua extranjera. La función comunicativa del lenguaje integra su uso representacional, interaccional, estructural y acumulativo, por lo cual el comunicador competente necesita dominar el reflejo en la lengua extranjera de los nexos

entre la cognición, la sociedad, el discurso y la cultura.

El objetivo de esta investigación es demostrar la importancia de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa en las clases de Inglés V en la carrera de medicina.

DESARROLLO

El desarrollo de la dimensión intercultural de la competencia comunicativa en las clases de inglés como lengua extranjera contribuye a la formación político-ideológica, científico-técnica, ético-profesional, ecológica y cultural de los estudiantes.

1.2 Competencia comunicativa. Conceptualización

En 1972 Dell Hymes desarrolla el concepto de competencia comunicativa ampliando su conceptualización e incorporó elementos sociolingüísticos y culturales nuevos: viabilidad, adecuación al contexto, eficacia comunicativa y a partir de este concepto es que aparece el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Savignon (1972) incluye matizaciones nuevas y mejora la definición del constructo poniendo de manifiesto su carácter dinámico, su dimensión oral y escrita, la relación entre lengua y contexto, la diferencia entre competencia (lo que se sabe) y actuación (la forma de actuar comunicativamente), la importancia de la negociación en la interacción. Más tarde, Swain y Canale (1983), establecieron las dimensiones de la competencia comunicativa: lingüística (gramatical) sociolingüística, estratégica, sociocultural y del discurso.

Castillo (2000) define la competencia comunicativa como la capacidad de comprender un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto determinado. Implica el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de contextos y situaciones de comunicación.

Parra (2004) expresa que la competencia comunicativa incluye los procesos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, es por eso que plantea, que la competencia comunicativa trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico, para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar que implica aceptar que la competencia comunicativa no es reductible al aspecto lingüístico, que tienen que considerarse, además, los aspectos sociológicos y psicológicos implicados.

La autora de este trabajo coincide con lo expresado por Font (2006) al definir la competencia comunicativa como el desempeño del sujeto en su actividad verbal y no verbal en situaciones reales de comunicación que involucran la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, en correspondencia con un contexto social determinado.

Las dimensiones que integran la competencia comunicativa del estudiante incluyen la competencia lingüística (gramatical), la sociolingüística, la estratégica, la discursiva y la sociocultural.

1.3 Competencia comunicativa intercultural

Las dimensiones de la competencia comunicativa mencionadas anteriormente permiten solucionar los problemas comunicativos que presenten los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, que incluyen diferentes competencias interrelacionadas, como la lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural. A su vez, toma en cuenta las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Van Ek (1986) propone un nuevo modelo de la competencia comunicativa que acepta las competencias ya analizadas anteriormente, aunque analiza que se presupone cierto grado de familiaridad con el contexto en que esa lengua se usa y se mantiene la visión del aprendiz como un hablante nativo incompleto.

la autora de esta investigación coincide con lo planteado por Byram y Zárate citados por Garbey (2013) al comentar que los modelos sobre competencia comunicativa, desde Hymes hasta Van Ek incluyen el componente sociocultural, todos están basados en prescripciones de lo que es un hablante nativo ideal, pero no recogen exactamente las necesidades del estudiante de una lengua extranjera, a quien este autor define como un “hablante intercultural”, “ un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...”

Byram citado por Garbey (2013) define la competencia intercultural como la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países, por lo tanto, el hablante intercultural

tendrá la habilidad de ver y manejar las relaciones entre sí mismo y sus propias creencias, conductas y significados culturales, expresados en un idioma extranjero, y los de su interlocutor, expresados en el mismo idioma –o incluso una combinación de idiomas— que puede ser o no la lengua del interlocutor. Este concepto incluye cuatro competencias, que han sido reelaboradas a partir de Van Ek, por lo que las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva en esencia coinciden con las concepciones anteriores.

1.4 Dimensión intercultural de la competencia comunicativa

El concepto de dimensión intercultural aparece como resultado de la perspectiva intercultural, lo cual refiere un compromiso cultural y ético con las culturas de los participantes en el acto comunicativo. A su vez, contribuye a desarrollar en los estudiantes formas de comunicación e interacción satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias.

El estudio bibliográfico de algunos autores que han investigado sobre el tema, permite establecer que existen diferentes formas de conceptualizar la dimensión intercultural de la competencia comunicativa.

Chen G. M y Starosta (1996) la definen como las habilidades de negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes.

Sin embargo, para Oliveras (2000), la dimensión intercultural consiste en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad. La radicalidad de este concepto coloca al estudiante en una posición desigual en el proceso de comunicación, ya que el solo hecho de imitar al modelo del nativo lo coloca en una posición de subordinación que lleva aparejada la pérdida de su propia identidad y referentes culturales.

Teniendo en cuenta la importancia de la formación de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el tercer año de la carrera de medicina, los conceptos anteriormente mencionados no contribuyen a la formación de valores tales como: respeto, tolerancia, responsabilidad, solidaridad entre otros muy necesarios para fomentar buenas relaciones interpersonales, asegurar la convivencia y

el respeto mutuo. Es por ello que la autora de esta investigación plantea la importancia de dos valores para la vida en comunidad, el valor de la tolerancia y el respeto por la opinión ajena.

Garbey (2013) en su tesis doctoral plantea el concepto del hablante intercultural estrechamente vinculado con la dimensión intercultural de la competencia comunicativa y la sensibilidad intercultural, Estos conceptos contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Para este autor el hablante intercultural tiene la habilidad de negociar con su interlocutor formas de comunicación e interacción que también sean satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias. Tanto así que conoce los motivos culturales por los que él y su interlocutor se comunican y actúan de una determinada forma y es capaz de explicarlos a otras personas.

Este mismo autor define la sensibilidad intercultural como el proceso de influencia comunicativa a distintos niveles (individual, grupal y social), entre personas procedentes de culturas diferentes o con referentes culturales diferentes que enraizados en su cultura e identidad reconoce lo propio, al tiempo que promueve el respeto, la comprensión, la tolerancia, así como el ajuste o modificación de las percepciones de los interlocutores con respecto a lo culturalmente diferente en el otro, lo que genera una actitud y un comportamiento favorables a la diversidad cultural, y por ende a las personas y colectivos que conforman el contexto socio profesional donde se desempeñan, lo que favorece la convivencia armónica en la vida laboral y social.

A los efectos de esta investigación se asume que la dimensión intercultural de la competencia comunicativa para los estudiantes de tercer año de medicina este centrada a contribuir al desarrollo del hablante intercultural y desarrollar la sensibilización intercultural.

Para la autora de esta investigación resulta útil el concepto dado por Vega Puente y otros (2019) quienes definen que la dimensión intercultural de la competencia comunicativa es la dimensión que integra los conocimientos, las habilidades y los valores requeridos para la comunicación intercultural, es decir, para el proceso de comprensión mutua desplegado en la interacción en inglés como lengua extranjera con representantes de

diferentes culturas, cuyo contacto puede ser directo (entre sujetos) o mediado por productos culturales.

En esta definición se aprecia el compromiso cultural y ético con las culturas de los participantes en el proceso de comunicación, además la autora considera pertinente añadir que la dimensión intercultural de la competencia comunicativa se manifiesta en los estudiantes como resultado del proceso de apropiación y asimilación de valores, modos de actuación y procedimientos que se utilizan en el grupo en aras de favorecer la comunicación intercultural.

CONCLUSIONES

Se hace indispensable asumir las dimensiones de la competencia comunicativa desde el enfoque cognitivo-comunicativo, sociocultural e intercultural, ya que concede un papel más activo a los estudiantes, verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. La interculturalidad amplía la competencia comunicativa para incorporarse como un elemento de enriquecimiento y comprensión mutua que promueva entre los hablantes el respeto y la comprensión hacia la diversidad cultural, la integración, la reciprocidad y el diálogo, de forma que todos se enriquezcan mutuamente y conserven su identidad; pues la identidad cultural está mediada por el universo del saber de cada sujeto, por sus vivencias experienciales y cognitivo-afectivas que actúan como preámbulo al proceso que se inicia en el desarrollo de cada una de las actividades.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, R. (2005). *Didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Curso pre-evento de Pedagogía 2005. Palacio de las Convenciones. Ciudad de la Habana. Cuba.

Addine Fernández, F. (2004). *“Didáctica, Teoría y Práctica”*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Agray, N. (2012). *Integración entre lengua y cultura. Un dilema central en la enseñanza de lenguas*. En Revista Innovación y Ciencia, V (XVII).PP. 29-38.

Aguado, M^a. T. (2013). *El enfoque intercultural en la formación del docenteado*. Madrid: Dilemas y propuestas.

Alemañy Pérez y otros. (2002). *El pensamiento de Fidel Castro Ruz sobre el modelo del especialista en Medicina General Integral*. En Revista Cubana Educación Medica Superior.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Great Britain: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M y otros. (1994). *Teaching-and-Learning Language –and –Culture*. Great Britain : Multicultural Matters Ltd.

Byram, M. y otros. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. (A practical Introduction for teachers)*. Great Britain: Multicultural Matters Ltd.

Caballero G, E. (2000). *Análisis del perfil del egresado de la carrera de Medicina en la Universidad Médica cubana*. En Revista Cubana de Educación Médica Superior, V. 14, No. 1, enero-abril.

Font, S. (2006). *Metodología para la asignatura Inglés en la Secundaria Básica desde una perspectiva problemática del Enfoque Comunicativo*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana.

Garbey Savigne, E. (2010). *Learning Intercultural Communication through English*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.

Garbey Savigne, E. (2013). *La comunicación intercultural en inglés en la formación posgraduada del personal de enfermería*. Tesis en opción al grado científico de Dr. C. de la Educación Médica. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Grupo Nacional de Asesores Metodológicos para la Enseñanza del Inglés (GNAMEI). (2018). *Programa de Inglés V*. Comisión Nacional de la Carrera de medicina. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

RUTA CRÍTICA: UNA EXPERIENCIA PARA EL TRABAJO EN TIEMPO DE PANDEMIA.

MSc. Sandra Meilen Hernández García, sandra.hernandez@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0003-3829-9637>

DraC. Rómula Llanes Barbuzano, romula.llb@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-1952-8689>

MSc. Malena Rodríguez Rodríguez, malena.rr@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0003-2692-5178>

Universidad de La Habana.

RESUMEN

La nueva realidad impuesta por la COVID-19 ha supuesto un sustancial cambio no solo en los hábitos personales, sino también en los relacionados con el entorno científico académico. Luego, no ha sido casual que el teletrabajo se haya impuesto como norma general. La experiencia que se describe es fruto del trabajo mancomunado de un colectivo de profesores que a luz del enfoque comunicativo acoge los preceptos de la clase invertida, la autogestión del aprendizaje y el apoyo tecnológico para motivar a los estudiantes y desarrollar sus habilidades comunicativas en inmersión lingüística. En este sentido, el objetivo del trabajo es socializar algunas experiencias de la implementación de una Ruta crítica desde esta nueva modalidad de enseñanza virtual en lo que se refiere a cómo los nuevos modelos rompen la concepción tradicional del tiempo y el espacio para que el estudiante autogestione su aprendizaje, determine el contenido importante, interactue con este, sea más autónomo y busque las estrategias más apropiadas para el desarrollo de sus habilidades comunicativas y digitales. Para el logro de este objetivo se desplegaron métodos teóricos como el analítico-sintético, inductivo-deductivo y la sistematización.

Palabras claves: Ruta crítica, entorno virtual, plataforma EVEA

ABSTRACT

The new reality imposed by COVID-19 has led to a substantial change not only in personal habits, but also in those related to the academic scientific environment. Therefore, it has not been by chance that teleworking has become a general rule. The experience described is the result of the joint work of a group of teachers who, in light of the communicative approach, embrace the precepts of flipped class, self-management of learning and technological support to motivate students and develop their communication skills in linguistic immersion. The objective of the work is to socialize some experiences of the implementation of a Critical Route. From this new virtual teaching modality with regard to how the new models break the traditional conception of time and space for the student to self-manage their learning, determine the important content, interact with it, be more autonomous and look for the most appropriate strategies for the development of their communication and digital skills. To achieve this objective, theoretical methods such as analytical-synthetic, inductive-deductive and systematization were deployed.

Keywords: Critical Path Method, virtual environment, EVEA platform

INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo del 2020, se reportan en Cuba los primeros casos de COVID-19 e iniciaba, de esta manera, una etapa de lucha de un país contra una enfermedad que ha afectado la organización de la vida cotidiana de toda la población de Cuba y del mundo. Parte de esta lucha ha consistido en buscar nuevos escenarios para el desarrollo de todas, o casi todas, las actividades del país.

Ante las medidas de cuarentena y aislamiento, la Educación Superior vio interrumpido el curso escolar. Sin embargo, pronto se evidenció la necesidad de reiniciar las clases a partir de nuevas formas de enseñanza. Nuevas formas de enseñanza fueron posibles gracias al desarrollo actual de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la estrategia cubana de informatización de la sociedad y las múltiples investigaciones realizadas en los últimos años sobre la educación a distancia.

En este contexto, se propone la integración de la tecnología a los programas docentes para lo que se requiere que los profesores se formen y experimenten dentro del entorno de aprendizaje “un uso innovador de la tecnología; tener una mirada crítica a las experiencias que en ocasiones pueden ser un obstáculo para el cambio: lo que dio resultado una vez, puede ser que en otra no resulte; preparar a las generaciones que tienen algunos años de servicio en el uso de las nuevas tecnologías” (Jiménez y Ruiz, 2021: 5).

Estos autores agregan que “se debería incorporar el uso de las nuevas TIC como materia al currículo de las universidades e instituciones que forman futuros docentes. Es importante que los profesores, aunque no sean expertos en el uso de la tecnología, muestren la habilidad necesaria para exhortar a los alumnos al uso positivo de las TIC. [...] crear recursos informáticos que ayuden tanto a los alumnos como a los profesores, entre ellos, la producción de materiales audiovisuales, introducción de laboratorios y prácticas virtuales, plataformas de tele formación como Moodle, revistas en la web de enseñanza, una biblioteca digital universitaria, un sitio web para la indagación documental y bibliográfica, y repositorios con materiales educativos” (Jiménez y Ruiz, 2021: 5).

La Licenciatura en español para no Hispanohablantes que se oferta en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana también ha

experimentado afectaciones. Las regulaciones implementadas en los vuelos internacionales, así como los desafíos y dificultades que la nueva realidad ha impuesto a los trámites de la documentación emigratoria de los estudiantes de nuevo ingreso han retrasado el acceso habitual al primer año de esta carrera.

En atención a ese desafío, se implementa el Método de la Ruta crítica para poner en manos de estos estudiantes la oportuna organización y asimilación de los contenidos de Lengua y Comunicación, lo que propicia la anticipación de los conocimientos, habilidades y valores a desarrollar en este año académico. Esta medida, los pone en disposición de determinar la información importante, interactuar con el contenido y buscar las estrategias más apropiadas para el desarrollo de sus habilidades comunicativas y digitales en función de autogestionar su aprendizaje hacia el logro del objetivo general del aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y segunda (L2).

Las actividades de aprendizaje son planteadas desde la perspectiva del estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, lo que focaliza su papel protagónico dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. El papel de mediador y gestor del profesor permite que sus estrategias de enseñanza tomen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus identidades culturales y características personales para favorecer el diálogo entre los participantes, la reflexión y el intercambio en el respeto a los puntos de vista del otro.

En este sentido, el objetivo del trabajo es socializar algunas experiencias de la implementación del método de investigación Ruta crítica para la asignatura Lengua y Comunicación en la nueva modalidad de enseñanza virtual en lo que se refiere a cómo los nuevos modelos rompen la concepción tradicional del tiempo y el espacio para que el estudiante autogestione su aprendizaje, determine la información importante, interactúe con este, sea más autónomo y busque las estrategias más apropiadas para el desarrollo de sus habilidades comunicativas y digitales. Para el logro de este objetivo se desplegaron métodos teóricos como el analítico-sintético, inductivo-deductivo y la sistematización.

DESARROLLO

La enseñanza universitaria desde un nuevo entorno virtual.

Luego de finalizadas las medidas más extremas de aislamiento, el Ministerio de Educación Superior (MES) indicó a todas las universidades el retorno de la docencia por vías no presenciales, lo que constituyó un reto para todos los centros de estudios superiores “la mayoría del magisterio no solo ha debido replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo”. Además, las nuevas condiciones han requerido que el profesorado utilice plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado.

La necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se ha traducido, asimismo, en un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos.” (UNESCO, 2020: 10)

En este sentido, Bautista, Pérez, Borges y Forés sostienen que “en muchas ocasiones los profesores sin experiencia en estos entornos telemáticos plantean metodologías que suponen un esfuerzo muy superior al que se puede asumir, bien tratando de replicar una metodología presencial, bien no midiendo lo que implica la docencia en un medio nuevo. La docencia en línea no debe significar necesariamente una sobrecarga de trabajo, sino aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno virtual” (2016:10).

Por ende, este nuevo escenario “requiere de docentes formados y empoderados para que puedan tomar decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos curriculares definidos en cada país y las condiciones y circunstancias de sus estudiantes. Desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas.” (UNESCO 2020:11).

En este sentido, se hizo necesario plantearse las siguientes interrogantes: “¿qué podemos hacer con estas nuevas herramientas, cómo desenvolvemos en nuestra tarea de profesor

en estos nuevos ecosistemas que pueden resultar muy diferentes a las aulas tradicionales, así como adquirir las competencias y estrategias adecuadas para hacer un uso pedagógico eficiente de los recursos digitales, que cada vez están más al alcance de toda la comunidad universitaria.” (Bautista, Pérez, Borges y Forés, 2016: 12), lo que ha generado una nueva didáctica.

Aproximación al concepto de Ruta Crítica

Creado en la década de 1950, el método de Ruta crítica también se conoce como Critical Path Method, CPM por su denominación en inglés. Según Porto y Merino (2014) en términos empresariales se define como el método, camino o trayectoria para lograr un objetivo o la forma que halle viabilizar esos costos; “una secuencia de elementos relacionados entre sí que indica cuál es el plazo en el cual se puede desarrollar un proyecto.”

No puede pasarse por alto que la CPM se diferencia claramente del método llamado PERT (Técnica de Evaluación y Revisión de Proyectos), porque ella se basa en lo que son intervalos determinísticos y este otro en tiempos probabilísticos.

Gould, E. (1992) explica cómo en la primera década de 1950, “la navy special projects office” en colaboración con la empresa de consultoría administrativa de Booz, Allen y Hamilton comenzó a desarrollar un nuevo sistema de control gerencial diagramado quemás tarde se denominó PERT (programa evaluation and review technique). Para ese entonces el programa de proyectiles dirigidos, que desarrollaba los Estados Unidos de América, concentraba en un mismo proyecto alrededor de 2000 contratistas, lo que convertía al programa en un programa de grandes proporciones y de mucha complejidad.

Desde sus inicios, el PERT y el CPM han tenido una aplicación amplia como ayuda para los administradores en la planeación, programación y control de sus proyectos. Con el tiempo, ha ocurrido una fusión gradual de estas dos perspectivas.

Desde esa fecha, ha sido ampliamente aceptado en otras ramas del gobierno y de la industria y se ha aplicado en proyectos tan diferentes como en la aplicación de fábrica, edificios y carreteras, investigación administrativa desarrollo de productos, instalación de sistemas nuevos de computadoras, entre otros. Es como de manera sencilla se puede analizar la importancia que a lo largo del tiempo esta técnica ha tenido, y más allá de eso

la fama de la misma, logrando imponerse por encima de otras herramientas que en su tiempo fueron igualmente populares.

El CPM fue desarrollado en 1957 por J.E. Nelly, de Rémington Rand y M.R. Walker de Du Pont. Al principio se diferencia de PERT por detalles de cómo se manejan el tiempo y el costo. En realidad, las diferencias entre PERT y CPM en la práctica concreta se han ido borrando en la medida en que las empresas han integrado las mejores características de ambos sistemas en sus propios esfuerzos por manejar con eficacia sus proyectos. Surge entonces como una herramienta importante en la administración porque permite dirigir un proyecto, concentrándose en todas aquellas actividades que pudiesen afectar su terminación.

Taha, en su libro titulado "Investigación de Operaciones", define el método PERT-CPM como "Métodos basado en redes, diseñado para ayudar en la planificación, la programación y el control de proyectos" y lo caracteriza como "una colección de actividades relacionadas, en la cual cada actividad requiere tiempo y recursos (<https://www.zonaeconomica.com/definicion/recursos/>)"(s/p: 263).

El análisis de lo expresado en el párrafo anterior, evidencia que los dos métodos CPM y PERT, se desarrollaron independientemente, y corrobora además que estos difieren en el sentido: CPM, supone duraciones deterministas de la actividad. Mientras que PERT, supone duraciones probabilísticas

Siguiendo la trayectoria de los estudios en torno al tema en cuestión, se puede localizar una tendencia que conceptualiza el significado de las siglas CPM-PERT como "Una técnica de redes, utilizada para programar y controlar diversos programas". Aunado a ello, en las fuentes bibliográficas se encuentra a Taha quién hace referencia a la connotación de las siglas de CPM como: "Método del Camino Critico", y lo designa como "Uno de los sistemas que siguen los principios de redes, que fue desarrollado en 1957 y es utilizado para planear y controlar proyectos, añadiendo el concepto de costos al formato PERT. Igualmente considera que "cuando los tiempos y costos se pueden estimar relativamente bien, el CPM puede ser superior al PERT." Taha, s/f: 265.

De acuerdo con las definiciones consultadas en torno al método PERT-CPM, este se puede entender como: La fusión de dos métodos, PERT y CPM, creados sucesivamente

y que al complementarse se convierten en una técnica muy utilizada desde tiempos pasados y presentes, para tener un buen manejo o funcionamiento de un plan muy bien estructurado que pasara a ser ejecutado. Basándose en redes muy bien diseñadas que ayuden a controlar, dirigir, programar y ejecutar el plan creado. Teniendo como objetivo principal dotar de canales razonables para las actividades programadas. Según las definiciones citadas el método PERT, determina, es decir fija las decisiones que deben tomarse y el método CPM supone probabilidades, es decir, puede que ocurran los hechos. El CPM también determina cuanto se puede tardar la actividad dentro del proyecto sin retardar las otras actividades.

Principios fundamentales de CPM-PERT

La precedente aproximación conceptual al método CPM-PERT no debe considerarse como una asesoría de inversión o gestión empresarial sino desde la perspectiva informativa y de elaboración de los portafolios educativos que acompaña a la actividad de enseñanza aprendizaje de una LE y L2. En este sentido, es obligatorio remitirse a los principios fundamentales.

En este ámbito, el Instituto Nacional de Cooperación educativa (INCE)(s/f) considera “Es el esfuerzo o trabajo de un programa, se presenta por una flecha y consume tiempo, material y esfuerzo humano...” De modo que la actividad de trabajo en esta edición de principios fundamentales de PERT-CPM tiende al tiempo máximo disponible, para así llegar a tener de manera exitosa un buen programa de trabajo, imprescindible al momento de tener las consideraciones necesarias para aplicar de manera fiel y real esta importante herramienta en cualquier organización.

También se puede encontrar su denominación como método que se emplea para calcular los tiempos en la planificación de un proyecto. Se trata de un algoritmo que busca optimizar los procesos a partir de la programación de las acciones.

En el caso del presente trabajo, entre los diversos significados del término, interesa la acepción como recorrido que se sigue para alcanzar un objetivo o llegar a una meta. Puede entenderse como una secuencia de elementos relacionados entre sí que indica cuál es el plazo en el cual se puede desarrollar un proyecto. Esto quiere decir que, en el caso de que se produzca una demora en algunos de los elementos, la totalidad de la ruta

crítica (y, por lo tanto, la concreción del proyecto), se verá demorada. La noción de crítica, por su parte, puede tratarse de un momento que resulta oportuno, de aquello vinculado a una crisis o del juicio que se emite sobre algo.

Para desarrollar una ruta crítica, es imprescindible identificar primero la totalidad de las acciones que forman parte del proyecto y establecer vínculos de precedencia. A partir de esta identificación, se puede establecer el tiempo de cada actividad. Luego, se debe desarrollar una red que incluya todas estas actividades. Finalmente, tras analizar la información con distintos cálculos, se puede determinar la concreción del proyecto.

De todo lo anterior, se infiere la existencia de fases que deben componer y darle forma a la planificación de cualquier proyecto mediante este método incluye:

- En un primer momento, se debe proceder a identificar todas y cada una de las actividades que toman parte en el citado proyecto así como las relaciones entre ellas. Todo eso sin pasar por alto tampoco las reglas de precedencia o las sucesiones.
- A continuación, es el momento de darle forma a lo que se conoce como diagrama de red, que tendrá como elementos protagonistas los identificados en la etapa anterior.
- La tercera fase importante del CPM es el llamado cálculo de red, que se realiza en base a tres elementos o indicadores muy importantes que se determinan para cada actividad o evento:
 - el T1, que es el tiempo más temprano para la realización de ese;
 - el T2, que es el tiempo más tardío para que se lleve a cabo el citado evento; y finalmente la H, que es el conocido como tiempo de holgura y que básicamente es la diferencia que existe entre el T2 y el T1.
- Por último, hay que destacar que, en lo que a la formación en el contexto de la carrera Licenciatura de lengua española para no hispanohablantes que se oferta en la FENHI, la pandemia impuso la creación de una Ruta crítica para la asignatura Lengua y Comunicación en primer año. Estas condiciones direccionaron las acciones hacia la organización de un curso práctico e intensivo.

En tales circunstancias, se evidenció que no se podía sustentar solo en clases prácticas presenciales. Se hacía necesario jerarquizar la autonomía en el

aprendizaje, por lo que las clases invertidas, seminarios, talleres, aulas sin paredes, reportes de resultados y presentaciones orales pasarían a ocupar lugares esenciales en la planificación.

Desde los posicionamientos del Plan Curricular del Instituto Cervantes, se corroboró lo oportuno que resulta la decisión de la Educación Superior cubana de distribuir los objetivos atendiendo a las tres dimensiones desde la perspectiva del estudiante. En ese sentido, para esta asignatura se propusieron los siguientes:

Como agente social

Adecuar su discurso a las diversas interacciones de manera que sean comprensibles dentro de situaciones sociales y académicas cotidianas. Las situaciones incluyen:

- Búsqueda, selección, análisis, resúmenes y reporte de información (oral y escrita) relevante sobre los tres temas propuestos de manera que puedan comprenderse las situaciones el mundo (en su país de origen, en Cuba)
- Lectura / audición e intercambio de información sobre las situaciones, interacciones y transacciones en situaciones cotidianas
- Identificar el tema y las intenciones del autor de textos (orales y escritos)

Identificar y valorar, a partir de la experiencia propia en las relaciones sociales y de la cultura de partida, las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social y académica en Cuba.

- Diferenciación de percepciones, valores, actitudes y posicionamientos ético-psicológicos en relación con los temas tratados.

Como hablante intercultural

Desenvolverse oportunamente en situaciones interculturales que requieran interacciones de su vida cotidiana y relaciones académicas en Cuba.

- Puesta en práctica estrategias para establecer contacto con las otras culturas presentes en las relaciones áulicas.
- Búsqueda permanente y uso estratégico de procedimientos para afrontar transacciones.

- Tomar conciencia de su propia capacidad para actuar como mediador en situaciones interculturales.

.Como aprendiente autónomo

Tomar conciencia del grado de control que puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje.

- Uso de procedimientos de observación y reflexión para identificar y valorar la diversidad de formas de afrontar el aprendizaje con ayuda de las interacciones con los otros en el grupo
- Seguimiento de las orientaciones que brinda el profesor.

Adaptar su cultura de aprendizaje a las nuevas condiciones.

Reformular periódicamente sus metas de aprendizaje teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa de la carrera (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

Ruta crítica desde la plataforma EVEA. Experiencias.

La experiencia que se describe es fruto del trabajo mancomunado de un colectivo de profesores que a luz del enfoque comunicativo acoge los preceptos de la clase invertida, la autogestión del aprendizaje y el apoyo tecnológico en condiciones de teletrabajo. Motivar a los estudiantes y desarrollar sus habilidades comunicativas es un imperativo por la actual situación epidemiológica que impone extender el aprendizaje más allá del aula.

En la enseñanza contemporánea se aboga por la inclusión de nuevas formas de trabajo como la clase invertida. En la clase de ELE y EL2, también se trabaja en este sentido y con las bondades ofrecidas por las TIC, tan aceptadas por los estudiantes: nativos digitales.

En la educación contemporánea se trabaja en consonancia a los preceptos de la Agenda 2030 que aboga por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Las TIC ofrecen ventajas de desarrollo en el ámbito educativo, económico, cultural y social. De esta forma

en las universidades el trabajo con las TIC se hace patente cada vez más y se debe abogar por la autonomía del estudiante para que se convierta en un ciudadano capaz y con una sólida formación general integral.

Sobresalen cambios en la enseñanza tradicional al recurrirse a la filosofía de la clase invertida. Con este nuevo método de enseñanza, la clase adquiere una nueva dimensión, el estudiante es capaz de autogestionar su aprendizaje, seleccionar el contenido importante, interactuar con este, ser más autónomo y buscar las estrategias más propicias para el desarrollo de sus habilidades comunicativas y digitales.

El estudiante adquiere un rol importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sin demeritar el papel del profesor. Al trabajar hacia el desarrollo de su propio aprendizaje se hacen más protagónicas sus acciones con el método de la clase invertida, pues el tiempo lo emplea en la resolución de actividades orientadas por el profesor, con la integración de las TIC.

El profesor podrá abordar temáticas de interés para sus estudiantes, trabajar los contenidos al ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante en forma individual o grupal, favoreciendo el diálogo entre los participantes, el intercambio o confrontación entre puntos de vista y la reflexión, favoreciendo de este modo en el alumnado, ese proceso de transformación de la información en conocimiento, haciendo posible, a su vez, esa construcción de la autonomía intelectual atendiendo a los postulados propuestos por Vigotsky sobre el aprendizaje sociocultural, así como la regulación recíproca que se produce entre los participantes.

En sentido el profesor será la guía del proceso de enseñanza- aprendizaje sin perder el camino para potenciar la autogestión del aprendizaje del estudiante, además se debe incidir en el trabajo colaborativo, una vía eficaz para que el estudiante se encuentre en interacción con los demás.

De esta manera la clase invertida ayuda a la autogestión del aprendizaje de los estudiantes, al trabajo colaborativo pues aquellos estudiantes con mayores dificultades pueden apoyarse en los más aventajados. Mejoran las interacciones estudiante-estudiante, profesor-estudiante pues queda más tiempo para el desarrollo de habilidades

comunicativas en la clase presencial, para el actuar protagónico del estudiante en una etapa que por las circunstancias sociales recurre a estos escenarios de aprendizaje.

Al finalizar el primer año los estudiantes podrán:

- Utilizar la lengua española como vehículo de comunicación y medio de aprendizaje en las diversas asignaturas del año.
- Demostrar un gradual desarrollo de la competencia comunicativa en lengua española con la incidencia fundamental de la disciplina Lengua y Comunicación que le permita la comprensión y producción oral y escrita en la segunda lengua extranjera en concordancia con el nivel adquirido.
- Aplicar estrategias que les permitan jerarquizar la autonomía en el aprendizaje. Utilizar la experiencia de los estudiantes como nativos digitales para propiciar la valoración crítica y autocrítica en el aprendizaje de la lengua española con la creación de grupos de intercambio en las redes con responsabilidad, honestidad y sentido de compañerismo. Emplear las TIC para acceder a diversas fuentes de información y solucionar tareas de aprendizaje en las asignaturas del año.
- Aplicar los conocimientos adquiridos sobre la cultura y la lengua española, al estudio de los valores, hechos y fenómenos del entorno sociocultural del mundo hispánico.
- Explicar las nociones fundamentales que caracterizan el hecho artístico y sus relaciones con el devenir histórico de la sociedad que le sirve de base.
- Aplicar estrategias comunicativas adecuadas a las diferentes situaciones comunicativas, como vía de expresión de conocimientos y vehículo de interacción sociocultural con los pueblos de habla hispana.
- Resolver problemas profesionales sencillos en los que integre el contenido de las disciplinas básicas del año y su aplicación en la práctica pre profesional.
- Perfeccionar su condición física para elevar su rendimiento intelectual, así como consolidar los hábitos higiénicos en beneficio de su salud.
- Demostrar su inserción y participación plena en la vida universitaria, social y cultural, mostrando hábitos correctos de educación formal.

La plataforma EVEA ha sido el medio utilizado para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia. Esta herramienta ha contribuido a las interacciones estudiante-estudiante, profesor-estudiante, estudiante-tecnología en un entorno virtual con sus características particulares.

Para trabajar la docencia desde esta plataforma se hace necesario estudiar la metodología para su uso, la concepción de actividades explotando los recursos que ofrece. En este sentido, todavía queda un gran camino por recorrer. Se debe abogar por el desarrollo de la competencia digital tanto de profesores como estudiantes, lo cual no ha impedido el trabajo con la plataforma. A tono con lo anterior es válido señalar el papel de estudiantes y profesores que han tenido que aprender a desenvolverse en esta nueva modalidad de clase durante la práctica.

Si bien constituye todavía una necesidad para ambos participantes del procesos de enseñanza aprendizaje, interiorizar nuevos conocimientos y valores, así como lograr mayor destreza en el uso de esta plataforma, la contextualización de las indagaciones sobre este método para la planificación y puesta en la práctica docente de la asignatura Lengua y Comunicación en el la nueva realidad virtual de aprendizaje impuesta por la pandemia como señala la UNESCO (2020), la comprensión y flexibilización ante las voces y valores de los otros

“Dependerá de los usos y selección que se haga de esos datos para transformarlos en información y, a través de la guía del docente, elevarlos a conocimientos, actitudes y valores (...) se dice que no es viable un aprendizaje sólido que no cuente con la cercanía afectiva entre docentes y alumnos, insisten, el docente debe armar vínculos emocionales que refuercen los meramente cognitivos. (...) se configuran lazos afectivos, emocionales, a través de la red, aunque hay que saber manejarse en esos entornos para lograrlo.”

La necesidad de revelar “la importancia de la educación socioafectiva, en tanto esta hace referencia a propiciar el autoconocimiento, la expresión adecuada de emociones y sentimientos en la interacción como forma de contribuir al bienestar personal y social Ello implica la idea de la formación a partir de su consideración como forma esencial para

lograr una actitud de cambio que conduzca a la transformación de sí mismos, la de la práctica docente y, en consecuencia, la de una educación para toda la vida.

El diseño e implementación de programas de formación docente deben tener en cuenta estos aspectos, de manera que se responda tanto a las exigencias institucionales como a las necesidades de formación docente de los profesores y al desarrollo de la personalidad de los estudiantes” (Curiel, L. 2020: 21).

Resulta imprescindible abstraerse de ideas que limitan el desarrollo de las habilidades comunicativas, “mientras que en un entorno presencial la mayor parte de la comunicación es verbal (especialmente la que emite el profesor dando las clases) y gestual, con la plataforma EVEA prácticamente toda la comunicación es textual. De todos modos, cabe destacar que en un entorno presencial la comunicación que va del estudiante hacia el profesor es también en gran medida textual y con sentido exclusivamente unidireccional, pues no suele ir más allá de la entrega de trabajos y actividades escritas, que casi siempre tienen respuesta en forma de calificación.

Como se ha puesto de manifiesto, en un entorno virtual, la comunicación será principalmente textual, pero a priori, las posibilidades de que se produzcan redes de comunicación multidireccional son incluso mayores y más ricas que las que permite el medio presencial. Las posibilidades tecnológicas que permiten el contacto visual entre los estudiantes a pesar de las distancias geográficas, como por ejemplo el uso de una videoconferencia, en las producciones textuales en un entorno telemático existen formas de expresividad de sentimientos o estados de ánimo que sirven para contrarrestar en parte los límites de la comunicación escrita.

El punto de vista pedagógico, puede resultar interesante, pues las producciones textuales suelen ser de mayor calidad y riqueza en su contenido que las producidas verbalmente durante una intervención en la clase presencial o una conversación, pues aquéllas se preparan sin la premura o inmediatez que tienen las intervenciones en el aula presencial o durante una conversación y permiten a los participantes revisar y documentar las intervenciones.” (Bautista, Pérez, Borges y Forés, 2016: 23)

CONCLUSIONES

La presencia de la covid 19 ha generado un nuevo paradigma educativo, la realidad exige cambios para la educación en todos los niveles educacionales.

En esas condiciones, la aplicación del método de la Ruta crítica a la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de una LE y L2 constituye una de las principales demandas de la sociedad contemporánea.

Este exige una nueva didáctica desde la que el docente debe constituirse en un verdadero innovador.

Ello contribuirá a desarrollar la competencia del docente para desenvolverse en el entorno virtual y para potenciar las posibilidades que le brinda la plataforma en aras de favorecer aprendizajes que promuevan lo socio afectivo, la formación de valores, la autonomía del aprendizaje, el trabajo colaborativo, los estilos y ritmos de aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, G. Pérez F. Borges S. y Forés (2016). Didáctica universitaria en Entornos Virtuales.
- Curiel, L. (2020). La educación socioafectiva en algunos programas de formación docente para profesores universitarios, Revista *científica pedagógica* en 19-32 Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Gould, E. (1992). investigación de operaciones en las ciencias administrativas (<https://www.zonaeconomica.com/planeacion>).INCE (s/f).
- Jiménez, Y. y Ruíz, M.A. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la Educación Superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165, 1, Cuba.
- Pérez, J. y Merino, M. (2016). Definición de ruta crítica (Consultado el 25 de noviembre de 2021 en <https://www.definicion.de/ruta-critica/>
- Rosales, M.(2019). Antecedentes Históricos del PERT CPM. Consultado el 21 de junio de 2021 en: <https://www.zonaeconomica.com/metodo-pertcpm/antecedentes>
- Taha, R. (s/f). Investigación de Operaciones. Consultado el 12 de junio de 2021 en: <https://www.zonaeconomica.com>
- UNESCO (2020), “Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación”, Oficina de la UNESCO en La Habana. Consultado el 17 de noviembre de 2021 en: <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>

UTILIZACIÓN DE UN FORO DE DISCUSIÓN EN UNA CLASE DE E/ELE

MSc. Malena Rodríguez Rodríguez, malena.rr@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0003-2692-5178>

MSc. Sandra Meilen Hernández García, sandra.hernandez@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0003-3829-9637>

MSc. María del Carmen Rodríguez López, mariac@uo.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0715-39X>

Universidad de La Habana/ Universidad de Oriente

RESUMEN

En la educación contemporánea se trabaja a la luz de los preceptos de la Agenda 2030 que aboga por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Las TIC ofrecen ventajas de desarrollo en el ámbito educativo, económico, cultural y social. De esta forma en las universidades el trabajo con las TIC se hace patente cada vez más y se debe abogar por la autonomía del estudiante para que se convierta en un ciudadano capaz y con una sólida formación general integral. En la enseñanza contemporánea con la presencia de la covid 19 se aboga por la inclusión de nuevas formas de trabajo desde un entorno virtual. En la clase de ELE y EL2, también se trabaja en este sentido y con las herramientas que ofrece la plataforma EVEA, tan aceptadas por los estudiantes: nativos digitales. En este sentido, el objetivo del trabajo es proponer un foro de discusión para la clase de E/ELE para comentar y valorar sobre la protección del medio ambiente desde las etapas de la vida del ser humano y proponer vías factibles para contrarrestar los problemas medioambientales existentes así como valorar la actual situación del entorno en FENHI. Para el logro de este objetivo se desplegaron métodos teóricos como el analítico-sintético, inductivo-deductivo y la sistematización.

Palabras claves: Foro de discusión, entorno virtual, plataforma EVEA, clase de ELE

USING A DISCUSSION FORUM IN AN E/ELE CLASS

ABSTRACT

Contemporary education 676órum in the light of the precepts of the 2030 Agenda that advocates ensuring inclusive, equitable and quality education and promoting lifelong learning opportunities for all. ICTs offer development advantages in the educational, economic, cultural and social fields. In this way, work with ICTs is becoming increasingly 676órum676i6 in universities and student autonomy must be advocated so that hebecomes a capable citizen with the presence of COVID 19, the 676órum676i66n of new forms of work from a virtual environment is advocated. In the ELE and EL2 class, we also work in this direction and with the tools offered by the EVEA lataform, so aaaaccepted by students: digital natives. In this sense, the objective of the work is topropose a 676órum676i66n 67666rum for the E/ELE class to comment and assess the protectionof the envoronment from the stages of human life and propose feasible ways to counteract existing environmental problems as well as assess the current situation of the enviroment

in FENHI. To achieve this objective, theoretical methods such as analytical-synthetic, inductive-deductive and systematization were deployed.

Keywords: Discussion forum, virtual environment, EVEA plataform, ELE class

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un vertiginoso cambio científico-tecnológico, que ha dado lugar a la sociedad de la información. La aparición a mediados de los años 90 de las llamadas nuevas tecnologías entre las que se incluyen el ordenador, el teléfono móvil e Internet, ha producido una verdadera revolución social; principalmente, porque nos ofrecen posibilidades de comunicación e información con el mundo y posibilitan el desarrollo de nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento que anteriormente eran desconocidas y que además nos plantean nuevos desafíos sociales que debemos asumir de forma responsable.

Existen varias definiciones sobre las TICs, por ejemplo para Graells (2000) *son un conjunto de avances tecnológicos, posibilitados por la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, todas éstas proporcionan herramientas para el tratamiento y la difusión de la información y contar con diversos canales de comunicación.*

En esta investigación se definen las **TICs** como aquellas herramientas que nos permiten transmitir, procesar y difundir información de manera rápida y propician la educación del hombre y de la sociedad en general.

Para Javier Echeverría (2001) (cit. por Pere Marqués), Internet es el mejor exponente del emergente tercer entorno en el que se desarrolla la actividad social de las personas.

Se puede decir que a grandes rasgos Internet nos ofrece varias vías de desarrollo en la comunicación, en la información, comercio y gestiones administrativas, entretenimiento, teletrabajo, soporte activo para la enseñanza, entre otras.

Sobre este último alcance el estudioso Dr. Pere Marquès Graells (1998) en su investigación Usos Educativos de Internet (El Tercer Mundo) declara que, *ante la*

cambiante y globalizada sociedad de la información, que exige a sus ciudadanos una formación permanente, Internet proporciona numerosos instrumentos que facilitan el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la personalización de la enseñanza.

Las nuevas tecnologías han cambiado la forma de difundir el conocimiento. Si antes el estudiante a distancia se sentía abandonado a su suerte con los cursos por correspondencia, ahora con sólo teclear una computadora, puede en segundos ponerse en contacto con su maestro, asesor o tutor, aunque éste se encuentre en otro país y recibir una respuesta inmediata. Eso no quiere decir que los audiocassettes y los libros por correspondencia hayan desaparecido, sino que actualmente se han incorporado nuevas herramientas en el aprendizaje.

Los foros de discusión son espacios de comunicación asincrónica en la red. Es un medio de comunicación.

En la actualidad, con el desarrollo de la WWW y sus interfases gráficas, los foros pueden estar basados en Web, es decir, se accede a ellos a través de una página electrónica. En este caso, los participantes no recibirán los mensajes a través de correo, sino que deberán acceder a la página del foro para leerlos ahí.

Resumiendo, los foros de discusión electrónicos permiten la comunicación entre todos los participantes y pueden estar basados en correo o en Web.

La siguiente propuesta está concebida para una clase de ELE (con una duración de de 90 min.); correspondiente a la asignatura Lengua y Comunicación, específicamente para la Unidad 4: Por un mundo mejor, Lección 1: La herencia turística y el medio ambiente, que va dirigida a estudiantes de primer año de la FENHI, algunos se destacan, tienen un mayor conocimiento del idioma que reciben y demuestran un marcado desarrollo en cuanto a las habilidades comunicativas después del trabajo con el Curso Propedéutico desde la plataforma EVEA.

Anteriormente no se ha trabajado con esta propuesta ni los estudiantes han manejado esta forma de comunicación en red. La utilización del foro de discusión en esta clase tiene como objetivo educativo comentar y valorar sobre la protección del medio ambiente desde

las etapas de la vida del ser humano, y como un objetivo específico proponer vías factibles para contrarrestar los problemas medioambientales existentes, así como valorar la actual situación del entorno en FENHI.

El contenido fundamental de esta clase versa sobre la interrelación que tiene la protección del medio ambiente con las diferentes etapas de la vida; este se analizó en clases precedentes, por ejemplo, a través de un texto expositivo donde el contenido final a resaltar por el profesor para el trabajo de los estudiantes fue el resumen el cual se realizó teniendo en cuenta los procedimientos de la lectura en el procesamiento de información. Se utilizó el método expositivo explicativo y la conversación heurística cuando se trabajó con un video a través de las preguntas del profesor y las respuestas de los estudiantes.

Los temas del foro se tratan de vincular con otros temas precedentes: *Los desafíos del futuro* a partir de la comprensión auditiva y *S.O.S.... a los terrícolas del siglo XXI* mediante una comprensión lectora y los temas posteriores: *La degradación de la vida en el planeta* que se desarrolla a partir de una mesa redonda y *Animales silvestres claman por morada segura*, desarrollada mediante una comprensión de lectura.

DESARROLLO

Para Zilberstein (1999; cit. por González y Hernández, 2005) *el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes.*

La enseñanza y aprendizaje de idiomas contribuye a un alcance universal que favorece y enriquece las relaciones entre las personas. Nos permite acceder a un mayor entendimiento de otras pautas culturales. Y el conocimiento de las lenguas extranjeras es una necesidad creciente en la sociedad actual.

A través de la utilización del enfoque comunicativo el profesor contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. *Se entiende por enfoque comunicativo la*

forma de enseñar y aprender el lenguaje como un medio de comunicación social (Triana, 2000; cit. por A. Ramos, 2002).

Los objetivos instructivos fundamentales de la disciplina Lengua y Comunicación, se sustentan en el enfoque antes mencionado; la herramienta de comunicación que proponemos es importante dentro de la enseñanza de una lengua extranjera. Previamente se prepara a los estudiantes en cuanto a los pasos a seguir para el cumplimiento de los objetivos de la actividad.

Es importante explicar que cuando un usuario se suscribe a un foro, debe recibir como respuesta un mensaje de bienvenida, las reglas de operación del mismo, sugerencias para el mejor aprovechamiento del recurso y las reglas básicas de convivencia con el resto de los usuarios.

En general se recomienda a los usuarios:

- No enviar mensaje fuera de la temática del foro como saludos, mensajes personales a otros participantes o *spam*.
- Evitar el uso de mayúsculas sin criterios ortográficos, por ejemplo, para recalcar mensajes o frases.
- Cuidar que los mensajes sean breves y contengan signos de puntuación y líneas en blanco después de cada párrafo, para apoyar la rápida lectura.
- Siempre poner un título al mensaje con objeto de que los usuarios determinen la utilidad de leerlo y, en su caso puedan, a través del mismo seguir la línea de discusión.
- Si se trata de una respuesta, indicar a qué mensaje estamos respondiendo con el nuestro.
- Cuidar la ortografía y evitar en lo posible el uso de *emoticons*.
- Ser amable y respetuoso con las ideas expresadas por otros participantes.

Anteriormente ya han trabajado sobre este tema a través de otros recursos, el foro pretende concatenar todo lo aprendido en clases precedentes, ejercitar la expresión

escrita, el juicio valorativo, así como lograr la interrelación entre los estudiantes. Los estudiantes conocen la plataforma EVEA porque los profesores le han dejado tareas para realizar inicialmente, ellos accederán al foro por esta vía, para ello deben contar con un nombre de usuario y una contraseña. Todos estos pasos el profesor debe explicarlos a medida que se vaya desarrollando la actividad.

Se dividirá al aula en 4 grupos, ellos están organizados de esta forma para trabajar diferentes tareas que así lo requieran. Es imprescindible el trabajo colaborativo pues algunos estudiantes son menos aventajados y sus niveles de lengua no son tan desarrollados. Dentro de cada grupo existirá un moderador que será aquel alumno aventajado al cual los demás deberán de mandar sus criterios acerca de las preguntas del foro, el evaluará las intervenciones de sus compañeros y luego se las enviará a través del uso del correo electrónico al profesor (también moderador del proceso) para que este también tenga conocimiento de las respuestas de los alumnos. Para el cumplimiento de estos pasos los estudiantes y el profesor deberán estar conectados en red.

Las tareas para el desarrollo del aprendizaje serán orientadas por el profesor, una vez divididos en equipos y asignados los moderadores de cada uno, los estudiantes deben acceder al foro y emitir sus criterios, para ello deben poner sus nombres al final de cada acotación para que el moderador tenga acceso a ellas fácilmente y pueda enviarlas al profesor. Es importante que el profesor revise y rectifique los errores ortográficos y de redacción de los estudiantes, le envíe un correo a los moderadores de cada equipo para que esto sea también discutido entre sus miembros, así se establece la retroalimentación entre ambas partes.

Los intercambios de las conclusiones alcanzadas entre los diferentes grupos se organizarán de la siguiente forma, cada moderador deberá hacer un resumen sobre los criterios de los demás compañeros y ello será expresado en el seno del grupo y se llevará en forma de cuadro sinóptico a la pizarra, luego se procederá a revisar cada cuadro de cada equipo, señalar qué falta y qué puede omitirse. El profesor es el encargado de esta parte. Es importante señalar que estos criterios también serán expuestos de forma escrita en el foro general del aula, así cada grupo tendrá acceso a las informaciones de los otros

equipos y podrá establecerse la interrelación entre todos. Para hacer el resumen de la actividad el profesor debe emitir también sus criterios y seleccionar el cuadro sinóptico más completo para que ello quede como conclusión de la actividad docente.

Los datos se van a recolectar para tener una valoración de la experiencia a través del cuadro sinóptico antes mencionado, pero además van a ser recepcionados por el profesor quien se encargará posteriormente de complementarlos todos en un trabajo el cual será publicado en EVEA y al que los estudiantes deberán tener alcance para luego enviar sus valoraciones finales al profesor a través del correo electrónico o vía whatsapp.

El foro que se pretende llevar a la práctica tendrá las siguientes características:

- **CERRADO**: En los foros cerrados sólo se acepta a las personas que reúnen un perfil o condición, por ejemplo, los participantes de un curso o los miembros de un club o de una generación escolar. En caso de que una persona solicite su participación y no reúna los requisitos, será rechazada por la administración del foro.
- **MODERADO**: En los foros moderados, los mensajes enviados son revisados por un moderador y una vez aceptados son enviados a los participantes o publicados en la página del foro, según sea el caso.
- **ASINCRÓNICO**: los foros representan una forma de comunicación asincrónica, lo que hace que los participantes (estudiantes y profesores) puedan revisar sus mensajes en el tiempo y la oportunidad que sus circunstancias y sus actividades diarias se lo permitan. Además, los estudiantes pueden: enviar preguntas o manifestar sus dudas tanto al profesor, como a sus propios compañeros, enviar sus trabajos y someterlos a los comentarios de todo el grupo, organizarse con sus compañeros para la realización de actividades grupales, contar con el tiempo para recopilar información y reflexionar sobre sus intervenciones en el foro con una mayor claridad y certeza.

PREGUNTAS PARA EL FORO:

- ¿Se contribuye de la misma forma a la protección del medio ambiente desde las diferentes etapas de la vida? ¿Qué opinas al respecto?

- ¿Cómo contribuir a mejorar la protección del medio ambiente en la comunidad, teniendo en cuenta los siguientes problemas: Desechos tóxicos en el mar, basureros a la intemperie y botes de basura abiertos, suciedad en las residencias estudiantiles?
- Si fuera presidente de un país, ¿qué medidas tomaría para contribuir a la protección del medio ambiente?

A través de los foros, y utilizando las estrategias adecuadas, los profesores podemos, por ejemplo:

- Apoyar o mediar la educación (ya sea presencial o a distancia).
- Brindar asesoría y orientación a los estudiantes.
- Establecer esquemas de tutoría y acompañamiento.
- Ampliar la información relativa a un tema o asignatura.
- Realizar actividades extra clase.
- Intercambiar ideas, información y experiencias.
- Fomentar el trabajo colaborativo.
- Formar comunidades de aprendizaje con intereses afines.
- Analizar con nuestros compañeros diversas perspectivas o estrategias sobre un tema.
- Diseñar, desarrollar e implementar proyectos en común.

CONCLUSIONES

Los foros de discusión electrónicos son una herramienta muy útil para la educación siempre y cuando estén perfectamente insertos en las estrategias didácticas de los profesores y cumplan con objetivos específicos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. La versatilidad de la herramienta permite que pueda ser utilizada con éxito en un gran número de situaciones de aprendizaje y como apoyo a la formación de los estudiantes.

También, los foros de discusión son espacios fértiles para la actualización permanente de los profesores y para la construcción de situaciones colectivas de aprendizaje no formal. Como en los foros presenciales, los foros electrónicos demandan de sus participantes actitudes propositivas, tolerantes, informadas, que nutran el diálogo entre ellos y permitan construir conocimientos, acuerdos y compromisos.

Un foro de discusión nos brinda la posibilidad de acercarnos a entablar una comunicación verdadera, entendiendo la comunicación como el mensaje ininterrumpido entre el emisor y el receptor. Los foros de discusión son una herramienta muy útil para la educación dado que permiten la comunicación entre todos los participantes en un proceso de enseñanza aprendizaje.

Es imprescindible acotar que también se utiliza otra herramienta que es el correo electrónico y whatsapp para que los mensajes lleguen más rápido y puedan ser analizados de una forma más factible. Hemos abundado con más profundidad en los foros porque es la herramienta por excelencia que se utilizará ya que los mensajes entre estudiantes-moderador y moderador- profesor pueden ser recepcionados también a través del foro.

Nos parece que este tipo de actividad le resulta novedosa al estudiante ya que se accede a otros recursos para contribuir al aprendizaje de una lengua extranjera, además se le abre paso al trabajo colaborativo tan imprescindible para lograr la interrelación de los alumnos en el proceso de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marquès Graells, Pere (1998), *USOS EDUCATIVOS DE INTERNET (EL TERCER MUNDO)*, disponible en [http://www. peremarques.net](http://www.peremarques.net), (consultada el 11-10-2021).
- Zilberstein (1999) (*citado por González y Hernández, 2005*), disponible en: <http://www.ucf.edu.cu>, (consultada el 13-11-2021).
- Alfonso Ramos, Rosa Elvira: *Desarrollo de las cualidades volitivas en el aprendizaje de Español en estudiantes extranjeros*, Universidad de Matanzas, 2002, disponible en: <http://www.bibliociencias.cu>, (consultada el 27-10-2021).
- Colectivo de autores: *CD Diplomado de Educación a Distancia, Módulo 3, Unidad 2: La comunicación por computadoras*, Facultad de Educación a Distancia, Universidad de La Habana.
- Colectivo de autores: *Un paso más, Tercera parte*, Unidad 9, Lección 1, Editorial Félix Varela, La Habana, 2008.
- Contreras Contreras, Fanny y Martínez Peniche, Jorge Rafael: *Foros de discusión electrónicos*, disponible en <http://www.eae.com>

POSICIÓN DEL ADJETIVO EN EL GRUPO NOMINAL EN EL CORPUS DE PRESEEA LA HABANA

Dra. Lidia Ester Cuba Vega, lidiacuba@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0405-5194>

Universidad de La Habana

RESUMEN

La posición del adjetivo respecto del sustantivo no sigue una fórmula fija. En la variedad cubana del español se considera que prevalece la posposición, y en el chino mandarín (lengua de la mayor parte de los estudiantes en la Facultad de Español para No Hispanohablantes) el orden de colocación es fijo por tratarse de una lengua analítica. Estas diferencias entrañan dificultades para los aprendientes chinos de español; de ahí la necesidad de realización de investigaciones lingüísticas que permitan a los docentes de ELE esclarecer aspectos de su empleo, dado el proceso de inmersión cultural en el que se encuentran los aprendientes. Sin embargo, no existen estudios actuales que analicen en discursos reales, cuáles son las tendencias de los hablantes habaneros respecto de la posición antepuesta o pospuesta del adjetivo en el sintagma nominal. Por eso, la presente investigación tiene el objetivo determinar cuál es la posición más frecuente del adjetivo calificativo en el sintagma o grupo nominal en una muestra de habaneros del corpus del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA)*. Con el estudio se pudo constatar predominio de la posposición ante la anteposición, mayor uso de adjetivos atributivos en las mujeres, en los hablantes de nivel de instrucción alto y en los hablantes de más edad.

Palabras claves: adjetivo atributivo, anteposición, posposición, variedad cubana del español

POSITION OF THE ADJECTIVE IN THE NOMINAL GROUP IN THE CORPUS OF HAVANA PRESEEA

ABSTRACT

The position of the adjective is a matter of style for some, and for others the alternation is determined by various grammatical reasons. But in reality the position of the adjective with respect to the noun does not follow a fixed formula. In the Cuban variety of Spanish, postponement is considered to prevail, and in Mandarin Chinese (the language of most of the students at the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers) the order of placement is fixed because it is an analytical language. These differences entail difficulties for Chinese learners of Spanish, hence the need to carry out linguistic research that allows ELE teachers to clarify aspects of their employment given the process of cultural immersion in which the learners find themselves. However, there are no current studies that account, according to analysis of real speeches, of what the tendencies of Havana speakers are with regard to the preponderance or postponed position of the adjective in the noun phrase. Therefore, the present research aims to determine which is the most frequent position of the qualifying adjective in the phrase or nominal group in a sample of Habaneros from the corpus of the Project for the Sociolinguistic Study of Spanish in Spain and America (PRESEEA). With the study, it was possible to verify the predominance of

postponement over preposition, greater use of attributive adjectives in women, in speakers with a high level of education and in older speakers.

Keywords: attributive adjective, anteposition, postposition, Cuban variety of Spanish

INTRODUCCIÓN

La posición del adjetivo en relación con el sustantivo resulta en verdad polémica si se tiene en cuenta la divergencia de criterios que existe al respecto. El hecho de que la anteposición de un adjetivo para algunos es una cuestión de estilo, y que para otros la alternancia esté determinada por razones gramaticales diversas, como lo puede ser el tipo de adjetivo de que se trate, es un evidente argumento a favor de reconocer la importancia de su posición.

Son diversos los factores que determinan la posición del adjetivo en el sintagma nominal en español. En contraste con lo que sucede en otras lenguas, el adjetivo en la lengua española no ocupa una posición fija, sino variable; por ello los comportamientos del adjetivo en lo referente a su posición respecto del sustantivo no siguen una fórmula fija.

Sin embargo, esta libertad tiene determinadas restricciones, pues al decir de Spitzová (1977: 135) “se ven limitados de cualquier modo en la libre colocación, y buscan, en los demás, las razones por las cuales se posponen en algunos casos y se anteponen en otros”. La autora argumenta esta idea, expresando:

Una de las afirmaciones generalmente aceptadas es que algunos adjetivos cambian de significado según su posición respecto al sustantivo, tendiendo a la posposición en su significado literal, y a la anteposición si tienen un sentido figurado. Esto es válido solo en un número muy limitado de adjetivos de los citados por las gramáticas españolas (1997: 136).

Estudios comparativos realizados sobre la lengua española y el chino mandarín, en lo que concierne al adjetivo, muestran semejanzas y diferencias. Entre las más significativas están las presentadas por L. Zhao en su tesis doctoral del año 2014: *Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: español – chino*, quien enumera como elementos afines su característica combinatoria ya que puede ser modificado por el adverbio y modificar al sustantivo; pueden funcionar como complementos nominales en un sintagma o un enunciado; y constituyen una clase abierta.

Entre las principales diferencias que menciona Zhao (2014) se encuentran que mientras los adjetivos españoles tienen flexión de género y número y concuerdan con el sustantivo modificado, los chinos no tienen flexión alguna; la posición del adjetivo en chino es fija, siempre antepuesto al sustantivo, en tanto, en español puede estar delante o detrás, a veces con cambios de significado según dicha posición; y, en la lengua española, el adjetivo, cuando funciona como predicado, debe estar acompañado de un verbo copulativo, pero en chino mandarín, puede funcionar como predicado directamente.

En Cuba, empíricamente, se valora un mayor uso de la posposición que de la anteposición. Por su parte, el chino mandarín, por tratarse de una lengua analítica, en la que el orden de colocación como procedimiento gramatical o morfológico es fijo, difiere en ello significativamente del español (Liu, 2012).

Estas diferencias pueden presuponer dificultades para los aprendientes chinos de español. Es por ello que se constituye en una necesidad la realización de investigaciones lingüísticas que permitan a los docentes de ELE/L2⁴⁵ que trabajan con chinos, precisar el uso del adjetivo en el sintagma o grupo nominal en la lengua española, fundamentalmente en los dominios geográficos en los que los estudiantes se encuentran inmersos lingüística y culturalmente, como es el caso de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), para aplicar esos resultados a la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, no existen estudios actuales que den cuenta, de acuerdo con análisis de discursos reales, de cuáles son las tendencias de los hablantes habaneros en lo que concierne a la posición antepuesta o pospuesta del adjetivo en el sintagma nominal. De ahí la necesidad de esta investigación ante la situación problemática reseñada, y a su vez, su utilidad y novedad. Tiene como objetivo general determinar la posición más

⁴⁵ ELE, Español como lengua extranjera y L2, Español como segunda lengua. La diferencia que se establece aquí corresponde al criterio de Carmen Muñoz: "Segunda lengua /lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España." (Muñoz, 2002: 112-113, citado por Manga, 2008: 3).

frecuente del adjetivo calificativo en el sintagma o grupo nominal en una muestra del corpus de lengua oral del PRESEEA⁴⁶, La Habana⁴⁷.

DESARROLLO

1. Definición y breve caracterización del adjetivo en español

Una de las autoras que más ha estudiado la posición del adjetivo español en el sintagma nominal es Violeta Demonte. Entre sus principales estudios se encuentran *El falso problema de la posición del adjetivo: dos análisis semánticos*, del año 1982; *El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal*, de (1999); y *Configuración e interpretación de los adjetivos del español: un enfoque minimista*, del 2000.

Según expresa Demonte (1999), las gramáticas tradicionales consideran adjetivo todo término que modifica directamente al nombre en relación de adyacencia con él. Asimismo, Demonte (1999: 258) define los adjetivos como “modificadores directos del nombre, que están dotados de significado léxico y forman una clase abierta integrada por un número no finito de miembros. Esta es una definición sintáctico-semántica”.

Autores como Alcina y Blecua (1975) y Gili Gaya (1993) presentan una definición del adjetivo que destaca su valor semántico. De esta manera afirman que estas clases de palabras califican las cualidades inherentes del sujeto, tales como tamaño, forma, color, capacidad, extensión, materia, condición moral, apreciación de conducta, etc., o bien, clasifican al sustantivo respecto a su origen.

Por su parte, el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* se define el adjetivo como

una clase de palabras que modifica al sustantivo o predica de él aportándole muy variados significados. En un gran número de casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades, como en los ejemplos siguientes: las calles *estrechas*, las personas *discretas*, flores *rojas*, una *dura* experiencia, un hambre *atroz*, y Estaba *malhumorado*; Huyó *despavorida*; Eres *desconcertante* (2010: 235).

⁴⁶ PRESEEA: Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América.

⁴⁷ Se escoge PRESEEA La Habana, ya que la FENHI se encuentra enclavada en la capital de Cuba, La Habana, y es con los hablantes habaneros con quienes tienen que interactuar los aprendientes, fuera del contexto académico.

La mayoría de los adjetivos son graduables y medibles y son capaces de aparecer en construcciones comparativas, con lo que sitúan una propiedad en el interior de una escala de comparación (El libro *más interesante que* aquel.).

Una de las caracterizaciones más generales del adjetivo es la que tiene en cuenta su contenido (caracterización semántica), su forma (caracterización morfológica) y su función (caracterización sintáctica).

- Semánticamente, son las palabras que describen principalmente cualidades, pero también existen adjetivos que expresan pertenencias, gentilicios, etc.
- Morfológicamente, sufren flexión de género y número, según la misma flexión del sustantivo al que acompañan, o sea, asumen los mismos morfemas gramaticales del sustantivo al que modifican, aunque existen adjetivos de terminación invariable: niña *alegre*/niño *alegre*.
- Sintácticamente, modifican al sustantivo, tanto directa como indirectamente; en este último caso, mediante un verbo.

La función sintáctica principal de los adjetivos es la de complemento nominal (El *estrecho* camino...) o la de atributo, que modifica al sustantivo de una manera indirecta, mediante un verbo copulativo (Su estado es *bueno*); y también la de complemento predicativo (Las parejas bailaban *alegres*).

Ynduráin (2017) realiza una caracterización del adjetivo como clase de palabra desde una perspectiva interlingüística y dentro del sistema lingüístico concreto (el español). Lo conceptualiza de la siguiente forma:

(...) el adjetivo en español es una clase de palabra que puede aparecer como modificador del nombre (pero que no capacita con su sola presencia al nombre como elemento referencial), como cópula (concordando en género y número con el nombre) y como predicativo (concordando con el nombre, sin necesidad de ir acompañado por una preposición y sin estar necesariamente exigido por el verbo) (Ynduráin 2017: 147/148) [...] muchos de los elementos de la clase de palabras denominada adjetivo en español pueden, efectivamente, llevar a cabo, como

adjunto, las dos funciones semánticas básicas que le permiten recibir dicho nombre: la de «especificar» y la de «explicar». Estas dos funciones están relacionadas con la posición pre- o posnominal del adjetivo en sintagmas definidos (*Ibídem*: 152).

2. Clasificación del adjetivo español

Las clasificaciones de los adjetivos son diversas. Los autores se valen de diferentes criterios que discrepan en ciertos aspectos de un gramático a otro y reflejan así diferentes puntos de vista teóricos y metodológicos de los estudiosos, es decir, no existe una única taxonomía sobre el adjetivo español.

Algunos autores⁴⁸ que definen los adjetivos como signos cuya principal función es la de adyacentes en un sintagma nominal, dividen a los adjetivos en dos grandes grupos: **los calificativos** (con funciones semánticas especificativas o explicativas) y **los determinativos** (determinan la extensión en que se toma el significado del sustantivo).

La *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE continúa la tradición de separar los adjetivos en calificativos y determinativos resaltando que los adjetivos determinativos introducen el grupo nominal y delimitan su denotación especificando a cuántos y cuáles de las entidades designadas por el nombre hace referencia el hablante. Y añade que “constituyen elementos gramaticales y forman clases cerradas, mientras que los adjetivos calificativos constituyen elementos léxicos y forman además clases abiertas” (2009: 907).

Por su parte, define a los calificativos como “elementos léxicos (en el sentido de que poseen contenidos que corresponde dilucidar a los diccionarios, más que a las gramáticas) y forman además clases abiertas...” (2009: 907).

En esta investigación se seguirá una clasificación del adjetivo, adaptada de la que ofrecen Demonte (1999) y la RAE (2009). Esta adaptación obedece a que mientras que la RAE, tanto en su *Nueva gramática...*, como en su *Manual...*, establecen la división

⁴⁸ Entre ellos se encuentran Alarcos Llorach (1994), Demonte (1999) y Gili Gaya (1993). También es el caso de César Hernández Alonso, quien expresa que “[t]odo adjetivo significa un concepto abstracto adscrito a algo o a alguien, atribuido, complementario del contenido del núcleo nominal en el que incide. Es decir que su modo de significar es el de 'adscrito a otro signo'.” (1996: 544)

tradicional entre adjetivos calificativos y determinativos, entendiendo por estos últimos los que, de acuerdo con la concepción seguida en los estudios gramaticales en Cuba, son considerados pronombres en función adjetiva (demostrativos, posesivos, indefinidos, numerales). Sin embargo, Demonte (1999) no establece esta distinción, sino los agrupa en calificativos -expresan una sola propiedad del sustantivo-, relacionales -expresan varias propiedades-, y adverbiales -explican la manera en que el concepto de un término se aplica a un referente, como en *presunto agresor*.

La propuesta tiene en cuenta distintos puntos de vistas, no excluyentes, por lo que un adjetivo calificativo como en el grupo nominal *una profesional agradable*, es a su vez graduable, intersectivo y no restrictivo.

Grupo I. 1. calificativos, 2. relacionales y 3. Adverbiales.

Grupo II. 1. graduables (admiten cuantificación de grado [bastante alto], [tan alto como yo] [altísimo]), y 2. no graduables (no admiten cuantificación de grado [televisor chino]).

Grupo III. 1. intersectivos o absolutos y 2. subsectivos o relativos⁴⁹.

Grupo IV. 1. Restrictivos (pueden restringir la extensión del sustantivo, como en *gatos negros*) y 2. no restrictivos (como en los *misteriosos gatos*).

3. La posición del adjetivo en el sintagma nominal

El tema de la posición de los adjetivos en la sintaxis es un tema muy estudiado, particularmente con intentos de explicar la estructura de los adjetivos en la gramática universal. Desde una perspectiva sintáctica, la gran mayoría de los autores ⁵⁰coinciden en que el adjetivo es una especie de subordinado del sustantivo.

⁴⁹ El significado de grupos nominales como un *abogado alto*, un *vecino simpático*, *dos mesas cuadradas* o *las manzanas rojas* se obtiene por intersección entre los conjuntos designados: al decir de alguien que es un abogado alto, se manifiesta que es abogado y que es, además, una persona alta. Estos adjetivos se llaman intersectivos. No se obtiene, en cambio, tal intersección en *Es un abogado excelente*, ya que esta oración no informa de que cierto individuo es abogado y que además es una persona excelente, sino más bien de que es 'excelente como abogado'. Con el adjetivo se manifiesta, pues, en qué medida se acerca el referente al prototipo de la clase a la que pertenece (la de los abogados en el ejemplo propuesto). Los adjetivos de este grupo se denominan no intersectivos, intensionales o subsectivos. (RAE, 2010: 241-242).

⁵⁰ Millán (1987), pone como ejemplos de esta misión modificadora respecto del sustantivo, términos como "acompañante del sustantivo (Seco, 1960: 148), de *modificador directo del sustantivo* (Barrenechea, 1969: 18) o de *adyacente del núcleo del grupo sintagmático nominal* (Alarcos, 1973: 193). En términos semejantes se expresan Bello, Roca, Lamíquiz, etc." (1987: 203).

La *Nueva gramática de la lengua española* (2010) expone que la posición posnominal es la no marcada del adjetivo calificativo, la que admite mayor número de adjetivos pertenecientes a diferentes clases y que es la más natural tanto en los registros formales como en los literarios, y aquella en la que ciertos adjetivos como viejo, pobre o bueno, mantienen con mayor naturalidad sus significados rectos. Remarca también que “suelen ocupar la posición pospuesta los adjetivos RESTRICATIVOS y la antepuesta los NO RESTRICATIVOS (...) Los adjetivos relacionales son también restrictivos y están limitados a la `posición pospuesta dentro del grupo nominal...” (2009: 990).

Clara es la posición de R. Almela Pérez cuando expresa:

La posición de los adjetivos no está condicionada por un solo tipo de causas. Ninguna función ni clase explica, por sí sola, el orden SA o el AS. Lo que se da, más bien, es un entrecruzamiento de diversas clases y funciones de adjetivos, que da lugar a un conjunto variado de causas de la colocación del adjetivo antes o después del sustantivo. Sin embargo, y pese a la variedad de motivaciones, no estamos ante una casuística inordenable: hay unas pocas orientaciones claras – aunque contengan excepciones– que permiten conocer cuáles son las pautas de la colocación del adjetivo adjunto (2000: 293).

Coincidiendo con Hernando (1995), aquí se valoran como elementos significativos del adjetivo en español los siguientes aspectos:

Clara tendencia a la posposición del adjetivo al sustantivo en el grupo sintáctico nominal. Su posición libre, no es caprichosa.

La colocación del adjetivo se basa fundamentalmente en dos oposiciones integrantes del sistema lingüístico: las funciones especificativa y explicativa; la primera está representada por un adjetivo pospuesto la mayoría de las veces, y la explicativa por otro con mayor libertad en cuanto a su posición. La segunda posición (adjetivo antepuesto como término marcado y pospuesto como no marcado), es de relevancia expresiva.

Factores contextuales decisivos actúan en la determinación de la posición, especialmente, la resistencia a que el sustantivo vaya precedido por más de un elemento dependiente de él o por uno seguido de complementos propios.

Algunos adjetivos han fijado su posición junto a ciertos sustantivos, formando grupos sintácticos estereotipados de significado peculiar, y otros tienen la facultad de adquirir diferente significado según el lugar que ocupen y el sustantivo al que modifiquen.

3. METODOLOGÍA

Este estudio, al trabajar con una muestra de PRESEEA La Habana, sigue la metodología de ese proyecto, a partir de sus propósitos, entre los cuales está realizar análisis e interpretación de los materiales lingüísticos reunidos dentro del proyecto, a lo cual se ajustan perfectamente los fines de esta investigación.

3.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra para la presente investigación se seleccionó de las 108 entrevistas semidirigidas que constituyen el corpus PRESEEA La Habana. Se escogieron 12 distribuidas por las variables sociolingüísticas edad, sexo y nivel de instrucción de forma homogénea: seis hombres y seis mujeres; seis con nivel de instrucción bajo (hasta 9no grado) y seis con nivel superior (graduado universitario) y cuatro por cada grupo etario,

De acuerdo con la metodología de PRESEEA, a cada informante le fue asignado un código, conformado según las variables sociolingüísticas tenidas en cuenta para conformar el corpus. La posición de cada una determina la variable en cuestión: 1^a POSICIÓN: H o M (hombre o mujer); 2^a POSICIÓN: 1, 2 o 3 (grupo generacional o etario); 3^a POSICIÓN: 1, 2 o 3 (nivel de instrucción: primario, medio o universitario o superior); 4^a POSICIÓN: número convencional de orden consecutivo del informante.

Los grupos etarios son tres: 1º - de 20 a 34 años; 2º - de 35 a 54 años y 3º - de 55 años en adelante. Así, el código **LHAB_H11_00**, refiere que el informante corresponde al corpus de La Habana (LHAB), es hombre (H), pertenece al 1er. grupo etario (1), es de nivel de instrucción bajo (1) y es el informante número 1 de los q108 que constituyen el total de encuestados.

3.2. PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Se escogieron 30 minutos de grabación de cada informante (se tomaron aproximadamente los minutos del 10 al 40, lo que posibilitó el análisis de 360 minutos, es decir, seis horas de grabaciones).

Para el análisis cuantitativo se siguió el siguiente procedimiento:

- Selección de cada sintagma nominal en el que el sustantivo apareciera modificado por uno o más adjetivos atributivos.
- Determinación de la posición del adjetivo en cada sintagma seleccionado.
- Contabilización atendiendo a las variables independientes (sexo, grupo etario y nivel de instrucción).
- Análisis comparativo de la anteposición y posposición por variables independientes.

Para el análisis cualitativo se tuvieron en cuenta las funciones del adjetivo antepuesto y pospuesto determinadas por Demonte (1982) que se recogen en la tabla 2.

3.4. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos

El análisis de las 12 entrevistas arrojó la presencia de 392 sintagmas nominales con adjetivos en función atributiva. De ellos, 284 (72,45%) corresponde a adjetivos pospuestos y 108 (27,55%) a los antepuestos. El promedio de sintagmas nominales con adjetivos atributivos de la muestra es de 32,6. Esta mayor recurrencia de la posposición, se corresponde con el comportamiento general en la lengua española en la que el adjetivo colocado después del sustantivo, que es la posición no marcada, supera en frecuencia de uso a la anteposición.

Adjetivo antepuesto	Adjetivo pospuesto
No restricción: realce o ponderación de la propiedad del sustantivo. Es intensional.	Restricción: limita la extensión del sustantivo. Lo clasifica. Es extensional
Alusión a los individuos y no a la interpretación cuantificacional.	Interpretación cuantificacional.

Interpretación específica de los sujetos. Especificidad mínima. Mejor identificación del referente.	Interpretación genérica de los sujetos. Desarrollo de rasgos del sustantivo. Especificidad máxima.
Valoración subjetiva.	Valoración objetiva
Designación de una propiedad relativa solo al nombre modificado (no intersectiva).	Designación de una propiedad absoluta (generalización).

Tabla # 2. Funciones del adjetivo antepuesto y pospuesto según Demonte (1982)
[Elaboración propia]

Ejemplo: “...*generalmente trato de ir allá una vez al mes*<alargamiento/> / *no no no tiene fecha específica* / *claro en los cumpleaños trato de ir...*” LHAB_H23_085.

Es significativo apuntar que, de los 108 adjetivos antepuestos, 54 (50%) corresponden a seis adjetivos (con sus variantes morfológicas de género y número, o la forma apocopada). El 31% corresponde al adjetivo bueno. Las restantes 20 apariciones se reparten entre pequeño, nuevo, diferente, grande, malo. El adjetivo bueno solo aparece pospuesto en 10 ocasiones, lo que indica la tendencia a emplear este adjetivo antepuesto al sustantivo.

Ejemplo: “...*qué personas son las que eeh ingresan a esta*<alargamiento/> *a esta zona / que quiénes son los nuevos vecinos que que vienen...*” LHAB_H13_073.

Respecto de las funciones que realiza el adjetivo según su posición, en el caso del sustantivo antepuesto, prevalece el realce o ponderación de la propiedad del sustantivo, en el 42, 85% de las apariciones.

Muchos de los adjetivos pospuestos son graduables y aparecen en contextos comparativos (*año tan bueno, gente tan buena, vecinos muy buenos*).

Se encuentran sintagmas nominales en los que el adjetivo ha fijado su posición al sustantivo, en los llamados por Hernando (1995) grupos sintácticos estereotipados y por muchos estudiosos unidades fraseológicas, específicamente, colocaciones. Ejemplo:

“... ¿entiendes? no puedo<alargamiento/> estar a altas hora<alargamiento/>s // de la noche en la calle / y menos sola ni nada de eso...” LHAB_M11_007.

No abundan los sintagmas nominales en los que más de un adjetivo modifique al sustantivo. Se contabilizaron 33 sintagmas, para el 8,42% del total de sintagmas en la muestra. Solo en el 27,2% de estos sintagmas con más de un adjetivo modificando al sustantivo, uno de los adjetivos aparece antepuesto y el otro pospuesto como en: *“...una amista<alargamiento/> d / una buena amistad profunda / que nos lleguemos a entender...”* LHAB_H11_001.

La clase de adjetivo atributivo que predomina es la de los adjetivos relacionales, pues aparecen en 248 ocasiones para el 63% en relación con el total de ocurrencias. Los adjetivos calificativos se emplean en 144 oportunidades para el 37%.

Al analizar el uso de grupos nominales con adjetivos modificadores según el sexo de la muestra se observa que las mujeres los emplean más que los hombres: 219 las féminas para el 56% y 173 los varones para el 44% del total. No es notable la anteposición en relación con la variable sexo en valores absolutos, pues cada sexo empleó la misma cantidad (54, para el 50% del total de adjetivos antepuestos en la muestra). Sin embargo, en relación con el total de adjetivos empleados, el uso de la anteposición en las mujeres es menor que el de los hombres (24,66% frente a 31,21% los últimos).

Los informantes de nivel superior utilizan una cifra notablemente mayor de adjetivos que los de nivel bajo: 62 % en el superior y 38% en el bajo. En ambos niveles de instrucción, el número de adjetivos pospuestos, en correspondencia con lo que ocurre en la muestra general, es mayor que el de los antepuestos. La anteposición tiene una frecuencia de aparición mayor en el nivel alto que en el bajo.

Los resultados según la variable edad, muestran que no difiere grandemente el empleo entre los tres conjuntos de edades, aunque hay un ligero aumento en el tercero

En comparación con el primer grupo etario, el grupo de mayor edad emplea 127 sintagmas más. Es decir, en la medida que aumenta el grupo etario, aumenta el uso de

estos sintagmas, aunque es mayor el empleo del tercero respecto del segundo que del primero.

El primer grupo etario es el que más emplea la anteposición y el de menor cifra es el segundo. En relación con la posposición, el mayor porcentaje de uso corresponde al segundo grupo etario, aunque la diferencia respecto del tercero, que le sigue en porcentaje de utilización. El análisis comparativo de los tres grupos etarios evidencia que no hay significativas diferencias entre el segundo y el tercer grupo etario, pero sí entre el primero y estos dos.

4, Notas finales

De manera general se evidenció que la muestra de hablantes habaneros utiliza en su comunicación oral con mayor frecuencia la posposición que la anteposición. En correspondencia, se distinguen en las funciones de la anteposición y la posposición, un empleo más numeroso para la designación de propiedades absolutas, propias de la posposición, que para la designación de propiedades relativas que afecta a la anteposición en adjetivos como.

En algunas conversaciones se observó que la anteposición, origina matices especiales (enfáticos, de realce y ponderación): graves problemas, graves consecuencias, tremendo trabajo.

Este orden sustantivo + adjetivo favorece al análisis de los distintos rasgos de contenido del sustantivo: matas grandes, persona mayor, niña sonriente, etc.; es decir, el orden sustantivo + adjetivo restringe el significado del sustantivo, pues marca la cualidad (grande, mayor, sonriente) de determinado sustantivo.

Se aprecian casos donde la valoración se mezcla con la descripción e igualmente se tiende a la posposición, ya que los adjetivos usados en las descripciones aparecen frecuentemente pospuestos.

Adjetivos como hombre bueno y buen hombre, hija buena y buena hija; es decir, adjetivos que cambien su significado en el sintagma según su posición respecto del adjetivo, no fueron documentados en la muestra a pesar de la cantidad relativamente alta de empleo de los adjetivos bueno, pequeño, nuevo, diferente, grande, malo.

Se han presentado algunas diferencias en relación con las variables sociales analizadas en la cantidad de sintagmas nominales con adjetivos atributivos que modifican al sustantivo: más las mujeres que los hombres; mayor cifra en los hablantes de nivel alto; más cantidad en las personas mayores que en los jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina, J. y Blecua, J. M. (1975): *Gramática española*. Barcelona: Castalia.
- Almela Pérez, R. (2000): El orden AS / SA: La solución está en el conflicto. En Wotjak, Gerd (ed.): *En torno al sustantivo y adjetivo en español actual. Aspectos cognitivos, semánticos, (morfo) sintánticos y lexicogenéticos*. Frankfurt am Main: Verwuert Verlag. 293-309.
- Demonte, V. (1982): El falso problema de la posición del adjetivo: Dos análisis semánticos. *Boletín de la RAE*, Tomo 62. 453-485.
- Demonte, V. (1999): El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe. 130-200.
- Demonte, V. (2000): Configuración e interpretación de los adjetivos del español: un enfoque minimista. Wotjak, Gerd (ed.): *En torno al sustantivo y adjetivo en español actual. Aspectos cognitivos, semánticos, (morfo) sintánticos y lexicogenéticos*. Madrid: Frankfurt am Main, VerwuertVerlag, 261-273.
- Gili Gaya, S. (1993): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Hernández Alonso, C. (1996): *Gramática funcional del español*. Madrid: Editorial Gredos S. A.
- Hernández Cuadrado, A. (1995): Gramática y estilística de la posición del adjetivo en español. *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 7, 73-88. Recuperado: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110073A/20026>
- Liu, C. (2012): *Morfología contrastiva entre el chino mandarín y el español: Formas de gramaticalización y lexicalización*. Tesis doctoral. Departamento de Lengua Española, Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2948/1/TESIS335-130607.pdf>
- Manga, A-M. (2008): Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, No. 16, 1-10.
- Millán Chivite, A. (1987): Sintaxis del adjetivo español: orientación didáctica. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, n.º 10, 201 – 237. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce10/cauce_10_007.pdf

- RAE. (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.
- RAE. (2010): *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S. L.
- Spitzová, E. (1977): Posición del adjetivo “calificativo” en el español moderno. *Etudes romanes de Brno*, Volume IX, Brno, 135 – 150. Recuperado de <http://www.phil.muni.cz/plonedata/wurj/erb/volumes-01-10/spitzova77.pdf>
- Ynduráin Pardo de Santayana, C. (2017): Caracterización del adjetivo como clase de palabra: de lo interlingüístico al español. *Revista Española de Lingüística*, 47(1), 133-160. Recuperado de <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/161>
- Zhao, L. (2014): *Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: español – chino*. Tesis doctoral. Departamento de Lengua española, Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/125976>

PERÍFRASIS VERBALES MODALES DEL ESPAÑOL: SU COMPRENSIÓN POR APRENDIENTES CHINOS

MSc. Nian Liu, : nian.liu@estudiantes.fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-1484-2714>

Dra. Lidia Ester Cuba Vega, lidiacuba@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0405-5194>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación que estudia la comprensión de las perífrasis verbales del español en aprendientes chinos. Se refiere, en particular, a la comprensión, por dichos asiáticos, de las perífrasis verbales modales del español; su objetivo general es determinar su comprensión mediante un análisis de los errores más frecuentes que comenten cuando traducen al chino algunas de esta clase de perífrasis del español. Los resultados evidencian que estos aprendientes tienen una buena comprensión de las perífrasis modales, mejor, ligeramente en las epistémicas que en las radicales, y que hay influencia de la variable inmersión lingüístico-cultural en la comprensión de las perífrasis estudiadas, aunque no es determinante.

Palabras clave: interlengua, comprensión, inmersión lingüístico-cultural, perífrasis modales radicales y epistémicas

SPANISH MODAL VERB PERIPHRAISIS: IT'S COMPREHENSION BY LEARNERS CHINESE

ABSTRACT

This article presents the partial results of an investigation that studies the comprehension of the verbal periphrasis of Spanish in Chinese learners. It refers in particular to the comprehension, by Asian sayings, of the modal verb periphrasis of Spanish: its objective is to determine their comprehension by analyzing the most frequent mistakes they make when translating some of this kind of periphrasis from Spanish into Chinese. The results show that these learners have a good comprehension of the modal periphrasis slightly better in epistemic than in radical, and that there is influence of the linguistic-cultural immersion variable in the comprehension of the periphrasis studied, although it is not decisive.

Key words: interlanguage, comprehension, linguistic-cultural immersion, radical and epistemic modal periphrasis

INTRODUCCIÓN

El estudio del proceso de aprendizaje del español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) constata que existe un fenómeno lingüístico fundamental en dicho proceso que ha recibido en la bibliografía moderna el nombre de *interlengua*.

Numerosos trabajos que han investigado este proceso de aprendizaje la han definido como un sistema lingüístico temporal que presenta un carácter específico dependiendo de cada proceso de aprendizaje, pero que sigue pautas comunes.

A partir del análisis de la interlengua de los aprendientes se pueden detectar las dificultades de su aprendizaje y secuenciar los errores cometidos en diferentes estadios de este proceso.

Esta es un producto transitorio propio del aprendiente, que constituye el objeto básico de estudio en la adquisición de segundas lenguas; es decir, los hablantes provenientes de diferentes países que estudian español como L2 o LE llevan a cabo el aprendizaje de este idioma mostrando sus propias características, que están condicionadas, de manera principal, por su L1 o lengua materna (LM). En el caso de los estudiantes chinos, las diferencias tipológicas existentes entre su L1 y el español son importantes, lo que implica un alto grado de dificultad en el proceso de adquisición.

El presente trabajo, cuyo objetivo general es determinar, a partir del análisis de los errores más frecuentes que comete una muestra de aprendientes chinos del español como LE y L2, la comprensión de las PVS modales de la lengua española, sigue la línea de investigación sobre la adquisición del español por parte de los estudiantes chinos y enfoca específicamente la comprensión de las perífrasis verbales modales por estos aprendientes, teniendo en cuenta un elemento importante: el entorno de la inmersión lingüístico-cultural, una variable que puede intervenir en el proceso de comprensión.

El término inmersión en relación con la enseñanza de lenguas, hasta hace relativamente poco tiempo se reservaba casi exclusivamente a la inmersión lingüística. Y se aplicaba generalmente al tipo de inmersión que explica el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes:

Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes. El objetivo último de un programa de inmersión es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean bilingües. De este modo se crea en el aula un contexto

de adquisición, en el que la L2 se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión (CVC).

En la actualidad, y en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, no se opera con este concepto por considerarlo restringido. Es por ello que se emplea inmersión lingüístico-cultural, termino más amplio que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se considera aquí la inmersión lingüístico cultural, en el entorno de aprendizaje *homóglota*, como lo llama refiriéndose a aquel que está “caracterizado por la presencia de la lengua meta en el espacio inmediato del aprendiz a la que ha estado expuesto a través de sus interacciones con nativos fuera del aula (...) y a través de sus contactos sociales que influirán de manera decisiva en su uso de la lengua (Ríos, 2014: 604).

Teniendo en cuenta la relación intrínseca entre lengua y cultura, se prefiere en este trabajo el término inmersión lingüístico-cultural que no solo tiene en cuenta que el aprendiz, inmerso en el medio lingüístico desarrolla su competencia comunicativa en interacción con los nativos de la comunidad en la que estudia, sino que también el aprendiz se apropia de la cultura del espacio geolingüístico al que corresponde (vive con familias nativas, compra en tiendas, come en restaurantes, viaja en transporte público; en fin, vive la vida cotidiana en el otro país y experimenta la comida, los festivales y demás eventos culturales, la ropa, las vacaciones y, lo más importante, las personas que pueden enseñarle sus costumbres. Y es que “la inmersión cultural es una calle de dos sentidos: a medida que experimentas y aprendes una nueva cultura, estás exponiendo a las personas que conoces a tu cultura y costumbres” (greelane.com).

DESARROLLO

1. Definición de perífrasis verbal

Para realizar el trabajo de investigación, es imprescindible mencionar el concepto de la perífrasis verbal (PV). Tras el estudio de las fuentes consultadas, se ha constatado que la definición de la PV no es unívoca, pero los puntos de vista sobre este concepto lingüístico de diferentes autores tienen aspectos coincidentes.

En principio, todas las definiciones reconocen la estructura sintáctica de las perífrasis verbales (PVS), que están formadas por dos verbos, uno es conjugado y el otro corresponde a formas no personales del verbo. Así, Alarcos Llorach (1994: 259) expone: “Se llaman perífrasis verbales. Constan de un primer componente, una forma verbal con morfema de persona, y un segundo componente que ha de ser uno de los derivados verbales, infinitivo, gerundio o participio.”

Algunos otros autores indicaron la posible necesidad de conectores entre los dos verbos. Se puede ejemplificar con la definición de Gili Gaya (1961:105): “La perífrasis consiste en el empleo de un verbo auxiliar conjugado, seguido del infinitivo, el gerundio o el participio. Entre el auxiliar y el infinitivo se interpone que o una preposición.”

Basándose en la simple descripción sintáctica de las PVS, algunos autores aportaron la importante idea que hace referencia al rasgo unitario de estas unidades lingüísticas. Con respecto a este rasgo Gómez Torrego (1988: 9) presentó la PV en su libro de la siguiente manera:

Entendemos por PV la unión de dos o más verbos que sintácticamente constituyen un solo núcleo del predicado. De ese conjunto verbal, un verbo principal o auxiliado debe ser una forma no personal: infinitivo, gerundio o participio; el otro (u otros) verbo es siempre un mero auxiliar, pero será la forma que pueda conjugarse en todas o algunas de las formas de la conjugación.

Además de dicha propiedad unitaria, también se han definido las perífrasis verbales atendiendo a sus valores aspectuales, temporales y modales. Tales son los casos de Hernández Alonso (1984) y Biedma Torrecillas (1991):

Reciben el nombre de perífrasis o frases verbales unos sintagmas compuestos de un verbo desamentizado y conjugado, un posible conector, sólo en algunas de infinitivo, seguido de un verbo en forma no conjugada. Forman unidad léxica; pero funcionalmente no a todas las aceptadas como tales perífrasis por la tradición gramatical se las puede tratar como un solo verbo, sino como conjunto de elementos funcionales. El sintagma, pues, está lexicalizado y se da la circunstancia de que el modo de acción del verbo auxiliar coincide generalmente con el aspecto verbal de la perífrasis” (Hernández Alonso, 1984: 381)

Biedma Torrecillas las define como

"...un fenómeno que se produce cuando no hallamos en la conjugación, para el predicado de nuestro juicio, forma verbal adecuada que se acomode al preciso matiz de la expresión que necesitamos, unas veces en cuanto a determinaciones temporales, otras en cuanto a modalidades de la acción verbal, etc." (Biedma Torrecillas, 1991: 386).

1.3. Clasificación de las perífrasis verbales

La revisión bibliográfica acerca de las diferentes tipologías de las PVS indica que existen dos criterios fundamentales para la clasificación de estas unidades lingüísticas:

1. Su estructura sintáctica: atiende a la forma gramatical de los verbos auxiliados. Las perífrasis verbales se pueden dividir en tres grupos: las perífrasis verbales de infinitivo, las de gerundio y las de participio. (Roca Pons, 1958; Gómez Torrego, 1988; García Fernández, 2006; (RAE, 2009) Por ejemplo:
 - ir a + infinitivo, tener que + infinitivo, echarse a + infinitivo, etc.
 - estar + gerundio, andar + gerundio, seguir + gerundio, etc.
 - haber + participio, ser + participio, venir + participio, etc.
2. Su significado: tiene en cuenta la significación del verbo auxiliar. Atendiendo a este punto de vista, la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) clasifica las PVS en modales y tempoaspectuales. (RAE, 2009).

Como este trabajo de investigación estudia únicamente las perífrasis verbales modales, a continuación, se presentan solo los subtipos que pertenecen a este grupo de PVS.

De acuerdo con el segundo criterio de clasificación de las PVS, la *NGLE* (2009) propone dos subtipos en el caso de las modales: las de modalidad personal o radical y las de modalidad epistémica, impersonal o proposicional. Con respecto al sentido semántico, las PVS del primer subgrupo hacen referencia a la capacidad, habilidad, obligación, voluntad, entre otros. En contraste, las PVS del segundo subtipo presentan la objetividad de una necesidad o posibilidad. (RAE, 2009: 3385-3406).

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño del instrumento y selección de muestras

Para llevar a cabo la investigación, se diseñó una prueba de investigación que está constituida por dos ejercicios: en el primero se solicita señalar las PVS que aparecen en las oraciones de la prueba; el segundo consiste en traducir al chino mandarín dichas oraciones dadas en español. El objetivo del primer ejercicio es verificar si los aprendientes logran comprender el significado de las PVS y el del segundo es para conocer si ellos conocen el concepto de PV.

Las PVS que contienen esas oraciones no son seleccionadas de manera aleatoria, sino escogidas basándose en las PVS que se contemplan en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, las estadísticas de las PVS que se listan en el currículo de las carreras de español como lengua extranjera de las diferentes universidades en las cuales han cursado sus estudios los informantes seleccionados, los libros de textos empleados para la enseñanza-aprendizaje del español como LE y L2 y de las PVS que aparecen en la novela *Cien años de soledad*⁵¹ (García Márquez, 1999) con más frecuencia.

La prueba de investigación incluye ocho PVS modales, seis son PVS de modalidad radical y dos de modalidad epistémica.

Las perífrasis modales radicales son:

1. tienen que hacer,
2. pueden llorar,
3. debe acabar
4. hay que enseñar
5. se había de celebrar
6. tiene que ir a terminar

⁵¹ Se escogió esta novela para establecer el corpus de PVS, a fin de recopilar ejemplos que se emplearían en los instrumentos de análisis. Se seleccionaron aquellas PVS que aparecieron en la obra literaria al menos cinco veces y que se hallaban a su vez en los diferentes documentos consultados (Plan Curricular del Instituto Cervantes, libros de textos, currículos de la carrera, etc.).

Estas perífrasis están contenidas en las siguientes oraciones:

1. Los estudiantes tienen que hacer los deberes.
2. ¿Solo las mujeres pueden llorar?
3. Tu hijo debe acabar la redacción.
4. A los niños hay que enseñarles a leer y a escribir.
5. Se había de celebrar una fiesta por el cumpleaños de la niña.
6. Tienes que ir a terminar tu trabajo.

Las perífrasis modales epistémicas son: debe de ser y debe de estar estudiando.

Se encuentran contenidas en las siguientes oraciones:

1. Esto debe de ser un problema entre padres e hijos.
2. Tu compañero debe de estar estudiando.

La selección de la muestra se realizó teniendo en cuenta la posible influencia de la inmersión lingüístico-cultural. El muestreo incluye dos grupos. La muestra I, constituida por 15 informantes chinos que realizaron su carrera de español como lengua extranjera en la Universidad de La Habana. La muestra II, formada también por 15 aprendientes chinos, pero que estudiaron la lengua española en universidades de China. Todos los informantes del muestreo alcanzaron el nivel avanzado del español.

La aplicación de la prueba en la primera muestra se efectuó de manera virtual. Se efectuó mediante *Google Drive* y se envió el *link* a los informantes para que respondieran. En la segunda muestra, como los aprendientes se encontraban culminando el cuarto año de la carrera en China, Una de las autoras pidió ayuda de los profesores de Traducción de esos aprendientes, para que la hicieran en el mismo tiempo de duración de la clase. Con el fin de obtener resultados más objetivos, no se reveló el auténtico propósito de la prueba.

2.2. Análisis de resultados

El porcentaje de corrección alcanza el 92,9% de la muestra total. Las traducciones correctas de la muestra I ocupa el 94,2%, las de la muestra II el 91,2%.

2.2.1. Resultados particulares por PVS de modalidad radical:

Los informantes que tradujeron correctamente las PVS de modalidad radical ocupan el 92,2% de la muestra I y el 90% de la muestra II. Los errores con mayor cifra en ambas muestras se encuentran en el caso de la perífrasis *se había de celebrar*. El porcentaje de errores alcanza un 46,7% y un 60% de las dos muestras respectivamente. (Ver tabla 1)

Tipos de PVS			Muestra I		Muestra II	
			% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores
Perífrasis modales	Modalidad radical	tienen que hacer	100%	0%	100%	0%
		pueden llorar	100%	0%	100%	0%
		debe acabar	100%	0%	100%	0%
		hay que enseñar	100%	0%	100%	0%
		se había de celebrar	53,3%	46,7%	40%	60%
		tiene que ir a terminar	100%	0%	100%	0%

Tabla 1. Porcentaje de respuestas correctas por cada PV de las PVS modales

Entre los informantes que no lograron traducir correctamente la perífrasis *se había de celebrar*, el 33,3% de la muestra I y el 60% de la muestra II utilizaron la siguiente estructura sintáctica en sus traducciones: 举办了 [jǔ bàn le], donde 举办 [jǔ bàn] significa ‘celebrar’, 了 [le] es una partícula auxiliar que aporta el valor aspectual perfectivo. Estos informantes ignoraron el sentido de obligación que expresa la PV.

El 6,7% de la primera muestra tradujo la PV empleando la expresión sintáctica: 在举办 [zài jǔ bàn: ‘está celebrando’], 在 [zài] es el adverbio que marca el aspecto progresivo. El 6,7% de la misma muestra hizo su traducción con el predicado: 有 [yǒu: ‘hay’], 有 [yǒu] es un verbo que equivale al verbo ‘haber’ del español. El significado de estas dos traducciones no tiene nada que ver con el de la PV original, lo que denota que los dos informantes de la muestra I no entendieron dicha PV.

2.2.2. Resultados particulares por PVS de modalidad epistémica:

El 100 % de los informantes de la primera muestra y el 96,7% de la segunda realizaron traducciones correctas de las PVS de modalidad epistémica.

Un informante de la muestra II tradujo de manera inadecuada la PV *debe de ser*, su traducción se presenta de la siguiente expresión: 必将成为 [bì jiāng chéng wéi: ‘seguramente se convertirá’], en la que 必将 [bì jiāng] es un adverbio que significa ‘seguramente’; 成为 [chéng wéi] significa ‘convertirse’. Pero, la PV *deber de+infinitivo* expresa el sentido de la posibilidad. Entonces, la traducción de ese informante no corresponde exactamente el significado de la PV original.

3. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados, se ha constatado que los informantes de ambas muestras obtienen buena comprensión de las PVS modales incluidas en la prueba. Aunque en relación con la variable inmersión lingüístico-cultural, no se evidencia una distancia considerable entre las dos muestras, existe una mejor comprensión por parte de los aprendientes que estudiaron en Cuba, respecto de los que aprenden el español en China.

Igualmente, el nivel de comprensión de las perífrasis modales epistémicas es ligeramente superior al de las radicales.

Habría que comprobar la significación de las diferencias con el empleo de la estadística inferencial, lo que se ha reservado para un mayor número de PVS entre las que se incluyen las aspectuales en sus diferentes subtipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Editorial: S.L.U. Espasa Libros.
- Biedma Torrecillas, A. (1991): Perífrasis verbales como estrategias de discurso. El español como lengua extranjera. *De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991, Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (coord.), 385-392.
- Centro Virtual Cervantes. (s. a.): *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccionario/inmersionlinguistica
- Fernández de Castro, F. (1999): *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Editorial Gredos, S. A.
- García Fernández, G. (1999): *Cien años de soledad*. Madrid. **Editorial** Literatura Random House.
- García Fernández, L. (2006): *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid, Madrid: Editorial Gredos.
- Gili Gaya, S. (1961): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Ed. Vox.
- Gómez Torrego, L. (1988): *Perífrasis verbales*. Madrid: Arco/Libros, S. A.
- Hernández Alonso, C. (1984): *Gramática funcional del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Real Academia Española. (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros S. L. U.
- Ríos Rojas, A. (2014): El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia. En Contreras Izquierdo, N. M. (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 603-617. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=555943>
- Roca Pons, J. (1958): Estudios sobre perífrasis verbales del español. Madrid: C.S.I.C. *Revista de Filología española*, Anejo LXVII,

ESTUDIO COMPARATIVO DEL COMPORTAMIENTO KINÉSICO EN LA CULTURA CUBANA Y LA CHINA

MSc. Dariannys Denis Ray, darianny.dr@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5168-6140>

Universidad de La Habana.

RESUMEN

En las relaciones interculturales se establece un vínculo basado en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo, no es un proceso exento de conflictos, los cuales se resuelven mediante el respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concertación. En la Facultad de Español para No Hispanohablantes, en ocasiones nos enfrentamos a situaciones inapropiadas que ocurren debido al desconocimiento que se posee de la cultura con la que se está trabajando, pues podemos encontrar estudiantes de todos los continentes. En la actualidad nuestra facultad cuenta con una gran cantidad de estudiantes chinos. China es uno de los países más grandes del mundo, el lugar de nacimiento de la antigua cultura y la civilización. En general, se puede decir que, por la influencia del pensamiento filosófico de Confucio, los chinos se han vuelto más reservados o por lo menos los gestos que expresan emociones son comparativamente menos expresivos. Por eso los gestos chinos son diferentes a los de otros países. Este problema dificulta la comunicación entre los profesores cubanos y los estudiantes sinohablantes. Es por ello que en el presente trabajo se hace un estudio comparativo de elementos de la comunicación no verbal, específicamente la kinésica, entre la cultura cubana y la china con el propósito de ayudar a estudiantes y profesores, y mejorar entre ellos el proceso de comunicación.

Palabras claves: kinésica, gestos.

COMPARATIVE STUDY OF KINETIC BEHAVIOR IN CUBAN AND CHINESE CULTURES

In intercultural relations, a relationship is established based on respect for diversity and mutual enrichment; However, it is not a process free of conflicts, which are resolved through respect, dialogue, mutual listening, and agreement. At the Faculty of Spanish for Non-Hispanic Speakers, sometimes we face inappropriate situations that occur due to ignorance of the culture with which we are working, since we can find students from all continents. At present our faculty has a large number of Chinese students. China is one of the largest countries in the world, the birthplace of ancient culture and civilization. In general, it can be said that due to the influence of Confucian philosophical thought, the Chinese have become more reserved or at least the gestures that express emotions are comparatively less expressive. That is why Chinese gestures are different from those of other countries. This problem hinders communication between Cuban teachers and Sino-speaking students. That is why in this paper a comparative study of non-verbal communication elements, specifically kinesic communication, between Cuban and Chinese cultures is made with the purpose of helping students and teachers, and improving the communication process between them.

Keywords: kinesic, gestures.

INTRODUCCION

“Cuando hablamos con alguien, sólo una pequeña parte de la información que obtenemos de esa persona procede de sus palabras. Entre el sesenta y el setenta por ciento de lo que comunicamos lo hacemos mediante el lenguaje no verbal; es decir, gestos, apariencia, postura, mirada y expresión”.⁵²

La comunicación no verbal se realiza a través de multitud de signos de gran variedad: Imágenes sensoriales (visuales, auditivas, olfativas...), sonidos, gestos, movimientos corporales, etc.

Existen tres ámbitos de estudio de la comunicación no verbal: paralingüística, proxémica y kinesia. La paralingüística estudia el comportamiento no verbal expresado en la voz. La proxémica se encarga de estudiar el comportamiento no verbal relacionado con el espacio personal. La kinesia se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de los movimientos del cuerpo. Sobre esta última estaremos tratando en nuestro trabajo.

DESARROLLO

Kinesia

Las principales fuentes de comportamiento kinésico estudiadas han sido: la postura corporal, los gestos, la expresión facial, la mirada y la sonrisa.

1) Postura corporal

La postura es la disposición del cuerpo o sus partes en relación con un sistema de referencia que puede ser, bien la orientación de un elemento del cuerpo con otro elemento o con el cuerpo en su conjunto, bien en relación a otro cuerpo. En la interacción son susceptibles de ser interpretadas las señales que provienen de la posición, de la orientación o del movimiento del cuerpo.

El movimiento del cuerpo puede transmitir energía y dinamismo durante la interacción.

2) Los gestos

⁵² García, Álvaro. Lengua y Comunicación I. Pág.183

El gesto es el movimiento corporal propio de las articulaciones, principalmente de los movimientos corporales realizados con las manos, brazos y cabeza.

3) Expresión facial

La expresión facial es el medio más rico e importante para expresar emociones y estados de ánimo, junto con la mirada. Principalmente, y aparte de la expresión de emociones, la expresión facial se utiliza para dos cosas: para regular la interacción, y para reforzar al receptor. No toda la comunicación que se transmite a través de la expresión facial es susceptible de ser percibida por el interlocutor conscientemente, sin embargo, sí se sabe que las impresiones que obtengamos de los otros están influidas también por los movimientos imperceptibles de la comunicación verbal del otro. Así observamos que tienen tanta importancia para la transmisión emocional y la captación de impresiones y juicios del otro, los movimientos faciales perceptibles (cambio de posición de las cejas, de los músculos faciales, de la boca, etc.) como de los imperceptibles (contracción pupilar, ligera sudoración). Por otra parte se trata de movimientos muy difíciles de controlar.

La función principal de la expresión facial es la expresión de emociones. Pero la expresión facial también ha sido estudiada como medio de expresión de la personalidad, de las actitudes hacia los demás, la atracción sexual y el atractivo personal, el deseo de comunicarse o iniciar una interacción y el grado de expresividad durante la comunicación.

4) La mirada

La mirada se estudia aisladamente, aunque forma parte de la expresión facial por la gran importancia que tiene en la comunicación no verbal por sí sola. Se le atribuyen un importantísimo papel en la percepción y expresión del mundo psicológico. La variedad de movimientos posibles que podemos llevar a cabo con los ojos y su área próxima resulta ínfima si la comparamos con la de las expresiones faciales. Sin embargo, una elevación de cejas, por ejemplo, es un acto físico localizado, que nace y muere en un área física localizada.

5) La sonrisa

Normalmente la sonrisa se utiliza para expresar simpatía, alegría o felicidad. La sonrisa se puede utilizar para hacer que las situaciones de tensión sean más llevaderas. Una sonrisa atrae la sonrisa de los demás y es una forma de relajar la tensión. Por otra parte, la sonrisa tiene un efecto terapéutico. Se ha observado que cuando se les pedía a personas que se sintieran deprimidas o pesimistas, que imitaran la sonrisa de los demás, declaraban sentirse más felices. La sonrisa está, además, influida por el poder que tiene lugar en una relación.

Los gestos

Muchos gestos utilizados son comunes en la mayoría de los países, aunque otros pueden significar cosas distintas dependiendo de donde estemos. Los gestos básicos suelen ser los que más universalizados están: mover la cabeza para afirmar o negar algo, fruncir el ceño en señal de enfado, encogerse de hombros que indica que no entendemos o comprendemos algo, etc. Otras veces, hay gestos que vienen heredados del reino animal, como puede ser enseñar los dientes en señal de enfado (agresividad).

Por regla general, cuando estamos mintiendo o forzando una situación, el cuerpo nos delata.

La mayoría de los gestos y movimientos que utilizamos habitualmente, nos vienen condicionados por el entorno en el que nos hayamos criado. Los matices culturales, son de gran importancia en el lenguaje corporal. También el entorno familiar, tiene una clara influencia en nuestro comportamiento y en nuestra manera de "hablar con el cuerpo".

Hay algunos gestos que se utilizan de forma universal (con sus excepciones) para significar lo mismo. El signo de "OK", con varias teorías sobre su origen, significa que todo está correcto,

El conocido signo de la "V", como símbolo de la victoria o el triunfo, popularizado por Winston Churchill, en la Segunda Guerra Mundial, no significa lo mismo, si se hace con la palma de la mano hacia afuera, que significa victoria, que con la palma de la mano hacia adentro que significa un insulto obsceno. Otro conocido gesto, el dedo pulgar hacia arriba o hacia abajo, que indica el acuerdo o desacuerdo. Pero en algunos países se utiliza para insultar, como en Grecia, y en otros solamente significa el número uno, como en muchos países de habla Inglesa (USA, Nueva Zelanda, Australia, etc.).

Comportamiento kinésico en China

Para hablar de la comunicación no verbal en China es necesario conocer su historia pues ella se ha desarrollado durante todo el proceso de formación de la cultura china.

En todo este proceso surgieron gestos y formas de la comunicación no verbal que son importantes dentro de la cultura china, se puede ver que en las dinastías que existieron en China hubo gran auge de los gestos, los que actualmente no se usan y por eso los llamamos gestos muertos. Los gestos muertos son aquellos que han existido desde los tiempos antiguos y que no se utilizan o no son comprensibles en la actualidad. Al igual que el lenguaje verbal, el gesto tiene nacimiento y muerte. En china estos se desarrollaron en dos de sus grandes dinastías Han y Qing.

Durante este periodo la costumbre de vida de los chinos fue influenciada por la clase dominante. Por ejemplo: cuando los hombres de estatus social similar enviaban un saludo a cada uno de los otros hombres, utilizaban el siguiente gesto (Ver anexo #1) pero cuando las mujeres nobles se reunían o se enviaban saludos el gesto que usaban era éste (Ver anexo #2). También a través de los gestos mostraban cómo cumplir con el emperador (Ver anexo #3).

Los gestos antes mencionados fueron muy populares durante estas dinastías entre los funcionarios y los nobles, pero no es muy popular entre la gente común. En la actualidad, todos ellos han muerto, porque el reino fue derrocado y la clase dominante cambió. Estos gestos desaparecieron rápidamente.

En 1970 (la revolución de la cultura), China estaba bajo la dirección de Mao, la gente solía hacer una serie de gestos para demostrarle su lealtad a él y su confianza en la revolución. (Ver anexo #4)

Estos gestos fueron muy usados en ese momento. Los gestos se produjeron en todas partes, entre diferentes personas cuando hablaban de Mao.

El lenguaje está cambiando, pero también algunos gestos están cambiando en el proceso. Hoy en día son como los recuerdos, lo que representa la cultura del pasado. Sin embargo, algunos gestos de edad, así como algunas palabras arcaicas y de

expresión, se siguen utilizando hoy en día, como el gesto igual que la expresión "Gracias por servirme".

Este gesto apareció durante la dinastía Qing, cuando el emperador Qianlong visitó el sur de China, con ropa de civil, es decir, en secreto de la gente común. Durante la visita, el emperador sirvió té a sus oficiales, pero como se encontraban en público no podían utilizar la «Koutou», gesto hablado anteriormente para expresar respeto (Ver anexo # 3), y por eso inventaron un gesto más discreto de mostrar respeto y subordinación. Aquí los dedos se mueven arriba y abajo de forma continua, por lo tanto, metafóricamente representa repetidas reverencias, con la cabeza hacia el suelo, pero con los dedos sobre la mesa. A partir de ese momento, el gesto se extendió de generación en generación. (Ver anexo # 5)

No obstante, en China hoy se utilizan otros gestos, los cuales llevan por nombre gestos contemporáneos. Dentro de estos gestos se pueden ver los siguientes:

Cuando conoces a tu profesor bajas la cabeza e te inclinas ligeramente para mostrar respeto. La misma postura se usa cuando un joven saluda a un anciano. Dar la mano no se utiliza entre personas de condición radicalmente diferente sino entre personas socialmente iguales, amigos o negociantes. (Ver anexo # 6)

Si pones tu mano derecha sobre la posición del corazón significa "sinceridad", pero si haces una promesa sólo llegará a ser una promesa si es sincera. (Ver anexo # 7)

En China, cuando usted no sabe cómo expresar su gratitud a alguien, solamente un gesto será de gran utilidad, no es necesario decir una sola palabra, pero todo el mundo sabe que usted está expresando su agradecimiento. Pero cuando gesticulan, sobre todo en festivales, todo el pueblo gesticula la voluntad de ser muy feliz, porque es el deseo de la buena suerte. (Ver anexo # 8)

Si alguien te insulta, pero no quieres pelear con él, hay gestos que pueden expresar su irritación (Ver anexo # 9). Quiere decir "¡Maldito seas!", Pero de realizar este primer gesto, significará: "Si tienes agallas, venga y lléveme".

El pueblo chino hace gestos particulares, para referirse a números y cuentas. Pueden ser diferentes según las regiones de China. Los gestos de 1, 2, 3 y 5 son similares a los gestos europeos correspondientes. El resto son diferentes. (Ver anexo # 10).

Por todo lo antes expresado se puede decir que el pueblo chino es un pueblo reservado, no es capaz de expresarse, sentir y actuar ante un momento determinado. Todo esto está dado a la historia que presenta China.

Comportamiento kinésico en Cuba

Cuba es un punto de encuentro entre culturas europeas, africanas y norteamericanas. Debido a la historia que presenta esta nación se puede decir que los cubanos son personas que han tenido que pasar por un largo proceso de formación de su nacionalidad. Alegre, locuaz y con gran sentido del humor, es esencialmente amistoso y solidario, servicial con todos, y muy particularmente con quienes visitan su país.

El cubano es amigo del chiste, es la rica mezcla de indio, español y africano, que durante siglos pobló a Cuba, donde se ha fundido una nacionalidad cubana con características americanas y caribeñas y, también, inigualablemente propias. Como también es propia su forma de comunicarse y expresar lo que sienten. Los cubanos son personas muy expresivas que tan solo con el movimiento de sus brazos, su cuerpo, una simple mirada son capaces de hacer que la otra persona entienda todo lo que está diciendo. De ahí que también presenten características y rasgos propios en su lenguaje no verbal lo que los hace diferentes al resto de las personas del mundo.

Teniendo en cuenta lo explicado anteriormente podemos hacer una comparación entre ambos tipos de comportamiento kinésico para ver qué semejanzas y diferencias tienen. Veamos algunos ejemplos:

En China, levantar el pulgar tiene una señal muy activa, siempre significa un gran aprecio. Levantar el dedo índice y el del medio significa número dos pero puede asumirse como símbolo de paz. Los hombres de diferentes países se saludan de diferentes maneras, los chinos se saludan estrechando la mano.

Los gestos que acompañan sirven de complemento al lenguaje hablado. Como por ejemplo, el apuntar con el dedo índice algún número en el reporte de producción de la

textilera y decir la palabra “chequear, chequear” complementará el mensaje de que debe revisarse de nuevo los números plasmados en el reporte. Los contactos físicos son altamente expresivos, para demostrar su agradecimiento o felicidad ante alguna situación específica, mediante abrazos, saludos de mano, una palmadita en la espalda, etc.

Sobre todo, en las dos culturas, china y cubana, la comunicación no verbal ocupa un lugar muy importante. Se utiliza mucho el lenguaje no verbal en China, pero no es tanto como el que se utiliza en Cuba. Los chinos son más introvertidos que los cubanos, los chinos y los cubanos son muy diferentes, por eso, existen muchas diferencias entre ellos. Por ejemplo, si una muchacha y un muchacho se toman de las manos, en china significa que las dos personas están enamoradas, son una pareja, pero en Cuba no es así, si una muchacha y un muchacho se toman de las manos, no es seguro que ellos estén enamorados, pueden ser amigos solamente.

En Cuba, hay una forma de expresar la significación de “bueno”, es chocar el puño con la palma de la otra mano, pero en China, este comportamiento tiene otro significado que es que entre dos personas acaecen algunos conflictos, o tienen diferentes ideas. Los cubanos tocan madera cuando hablan algo malo y los chinos también tocan algo, pero son algunas cosas de color rojo.

Según la cultura cubana, los pueblos se saludan besándose en las mejillas, si una persona ve a otras tres veces en un mismo día, le da tres veces un beso, y le dice adiós con un beso también. Además, si un cubano ve una persona que hace mucho tiempo no le veía, le da más de un beso en su mejilla, en China no se saludan de esta manera, nosotros saludamos dando un efusivo apretón de manos.

Los chinos levantan el meñique para decir que hay una persona mala, o asquerosa, sin embargo, en Cuba, este gesto solo refleja que una persona es flaca o pequeña.

Para expresar hambre, a los chinos les gusta abrazar sus brazos ante sus estómagos, y los cubanos “dibujan” una cruz en sus estómagos, etc. Hay muchísimos ejemplos más. Los gestos comunes que pueden sustituir ciertas palabras. El cruzar los brazos y temblar en señal de que el aire acondicionado está muy frío en la oficina, el levantar las manos

y la cabeza en búsqueda de una respuesta o comentario a una situación que está ocurriendo.

Entre estas dos culturas, la china y la cubana, existen muchas diferencias, también hay diferencias entre los chinos y los cubanos en la comunicación no verbal. Pero estamos en un mismo mundo, recibimos las mismas informaciones, pues tenemos semejanzas en la comunicación no verbal también. Por ejemplo, utilizamos iguales signos en las competencias deportivas, es decir, los deportistas pueden entender todo lo que pasa en la competencia.

En el mundo actual, hay muchos gestos, señales internacionales, entonces, podemos usarlos en cualquier lugar, no importa que sea de Cuba o de China. Según experiencia hay muchos signos iguales. Algunos ejemplos son: En Cuba y China, si alguien quiere expresar que está de acuerdo con otras personas, asienta su cabeza, si no está de acuerdo con otras la menea en forma de negación. Los pueblos de los dos países representan sus sorpresas con una voz de asombro.

La sonrisa de las personas en las dos culturas significa lo mismo, es un signo de amistad. También hay muchos gestos iguales en las dos culturas, muchos gestos utilizados son comunes en la mayoría de los países, aunque otros pueden significar cosas distintas dependiendo de donde estemos. Los gestos básicos suelen ser los que más universalizados están: mover la cabeza para afirmar o negar algo, fruncir el ceño en señal de enfado, encogerse de hombros que indica que no entendemos o comprendemos algo, etc.

Aunque el tema es amplio y daría para cientos de páginas, vamos a exponer los principales gestos y actitudes que nos pueden ayudar en nuestra vida cotidiana.

La mayoría de los gestos y movimientos que utilizamos habitualmente, vienen condicionados por el entorno en el que nos hayamos criado. Los matices culturales, son de gran importancia en el lenguaje no verbal. También el ambiente de los familiares, tiene una clara influencia en nuestro comportamiento y en nuestra manera de hablar con el cuerpo.

Según esa encuesta puedo afirmar que en la en la Facultad de español para No Hispanohablantes, en la comunicación no verbal de la cultura china existen algunos

aspectos que constituyen limitaciones para el aprendizaje de español como lengua extranjera.

Entonces se puede decir que existen aspectos dentro de la comunicación no verbal de la cultura china que constituyen limitaciones en el proceso de aprendizaje del español en nuestra facultad, aspectos que son de vital importancia para los profesores que aquí trabajan puesto que esto puede entorpecer el proceso de comunicación que se establece entre el profesor y el estudiante.

CONCLUSIONES

La comunicación no verbal ha probado ser fundamental en cualquier tipo de proceso comunicativo, pues en ella se revelan aspectos que ni nosotros pensamos que llevamos dentro.

Los sistemas de comunicación no verbal varían según las culturas.

Las expresiones faciales, incluido el contacto visual, la mirada, las posturas, los gestos, los movimientos corporales y el tono de voz son factores a tener en cuenta, pues constituyen mensajes no verbales que favorecen o entorpecen los objetivos de la comunicación.

Muchos son los gestos diferentes a ambas culturas. Los movimientos, expresiones faciales y posturas corporales reflejan emociones, sentimientos y vivencias que varían según la región, por lo que se hace necesario conocer cómo usar cada una de estas expresiones a fin de que se pueda expresar con precisión la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casals, M. () La comunicación no verbal en las clases de E/LE, Marruecos
- Cestero, A. M et al. (1998) Estudios de comunicación no verbal, Madrid, Edinumen
- Cestero, A. M. (2000) Comunicación no verbal, Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), Educación.
- Coll, J., M.J. Gelabert y E. Martinell. (1990) Diccionario de gestos con sus giros más usuales, Madrid, Edelsa.
- Davis, F. (1976) La comunicación no verbal, Madrid, Alianza.
- Duque de la Torre, A. (2000) La comunicación no verbal: repertorio de gestos para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, Educación.
- García, A. (2002), Lengua y Comunicación I. Pág.183. En http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario/02_garcia/p03.htm volver
- García G, M. (2001) Memoria de master: el lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gordon P, M. (2010) Presentación. Diccionario y Aprendizaje del Español, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcela S, N., López C, R. (2001) Sonoridad y gestualidad en la “saya de caporal”. Una aproximación desde la semiótica, La Habana.
- Muñoz, A. (2009) El lenguaje del cuerpo, Madrid.
- Ruhstaller K, S. (s/f) La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural, Didáctica (Lengua y Literatura).

Sitios de Internet:

- Globedia. Algunos gestos que pueden prestarse a confusión.2011 abril 1. <http://cu.globedia.com/perfil/turismito-com/>
- M. Domjan y B. Burkhard. Definición de aprendizaje 22 Noviembre 2005 <http://adelaflor.net/textos/conceptos/definicion-aprendizaje.htm>
- Apuntes gestión. Conceptos de la comunicación. 11 mayo 2011. <http://www.apuntesgestion.com/2007/02/06/concepto-de-comunicacion/>

Anexo # 1



Este gesto se llama 'Koutou',

El gesto, llamado 'Koutou', es complicado y tiene regulaciones estrictas. Se compone de tres pasos:

- i) la manga derecha rozando el brazo izquierdo de arriba hacia los dedos.
- ii) la manga izquierda rozando el brazo derecho de arriba hacia los dedos.
- iii) agacharse, una rodilla en el suelo, la mano derecha sobre la espalda y la mano izquierda contra el suelo

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU UTILIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Dra. Esther Diviñó González, esther.dg@fenhi.uh.cu , <http://orcid.org/0000-0002-0286-465x> .

MSc. María del Loreto Nicolau González, maria.nicolau@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0001-5651-3188>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

El paso al tercer milenio motivó la revisión de lo que habíamos hecho hasta el momento, en todos los campos dignos de reflexión, desde la tecnología hasta la política. La educación fue uno de ellos. En enero de 2001 la revista Cuadernos de Pedagogía tenía como tema del mes el título “¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa”. En ella, Trujillo (2002), define las competencias que la escuela debe desarrollar, entre las que se encuentra la competencia intercultural. Este trabajo tributa al Proyecto de Investigación “Desarrollo de las relaciones interculturales y tratamiento de los valores en los cursos de la “FENHI” el cual focaliza la atención en el análisis de las relaciones de respeto y aceptación entre los participantes del proceso de enseñanza–aprendizaje (PEA) en un aula multicultural, ello constituye punto referencial significativo en este proceso. Surge de una necesidad de la Facultad de Español para No Hispanohablantes, y su objetivo es fundamentar teórica y metodológicamente el aprendizaje cooperativo para la educación intercultural en el PEA del español como segunda lengua, lo que permitirá ampliar los conocimientos de los docentes acerca del tema, para posteriormente, satisfacer las necesidades de los estudiantes en las condiciones que impone el mundo contemporáneo. Para el logro del objetivo planteado, se parte de los conceptos de cultura, multiculturalidad, interculturalidad, y educación intercultural para fomentar relaciones de comprensión, respeto y mediación; con ello, a partir del aprendizaje cooperativo, contribuir al perfeccionamiento del PEA.

Palabras clave: Cultura, multiculturalidad, interculturalidad, aprendizaje cooperativo y educación intercultural.

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR COOPERATIVE LEARNING AND ITS USEFULNESS IN INTERCULTURAL EDUCATION

ABSTRACT

The transition to the third millennium stimulated a review of what we had done so far, in all fields worthy of reflection, from technology to politics. Education was one of them. In January 2001, the journal Cuadernos de Pedagogía had as its topic of the month the title “In which century does the school live? The challenge of the new educational culture”. In it, Trujillo (2002) defines the competences the school must develop, among which intercultural competence is included. This work contributes to the Research Project “Development of intercultural relations and treatment of values in FENHI courses” which focuses its attention on the analysis of the relationships of respect and acceptance among the participants of the teaching-learning process (TLP) in a multicultural classroom, what constitutes a significant reference point in this process. The work arises from a need of the Faculty of Spanish for Non-Hispanic Speakers. It aims at giving a theoretical and

methodological fundament of the cooperative learning for intercultural education in the teaching-learning process of Spanish as a second language, which will allow professors to expand their knowledge about the subject matter, to later meet the needs of students under the conditions imposed by the contemporary world. In order to achieve the desired goal, we depart from the concepts of culture, multiculturalism, interculturality, and intercultural education to foster relationships of understanding, respect and mediation, and at the same time, departing from cooperative learning to contribute to the improvement of the teaching- learning process.

Keywords: culture, multiculturalism, interculturality, cooperative learning and intercultural education

INTRODUCCIÓN

El mundo actual se caracteriza por su gran diversidad cultural. A nuestra facultad acceden estudiantes procedentes fundamentalmente de culturas asiáticas, caracterizadas, por ser reactivas (personas que aprecian las relaciones humanas, pero son cautelosas, antes de llegar a establecerlas; además, son corteses y complacientes, escuchan lo que otros dicen, pero miden el alcance de sus palabras, les gusta pensar a lo grande, y son competitivas), por todo lo anterior, de sistemas de valores también distintos; pero a la vez, personas adultas con una identidad definida. La multiculturalidad se intensifica y las relaciones interculturales se hacen más necesarias, y hasta imprescindibles.

El logro de la competencia intercultural, en los términos en que viene propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MER), no resulta tarea fácil. Aunque la mayoría de los estudiantes vienen a alcanzarla en la etapa etnorrelativa –la cual sigue a la etnocéntrica, a menudo se evidencian actitudes conservadoras, posiciones nacionalistas, poco dispuestas al diálogo, o marcas discursivas con semántica valorativa axiológicamente negativa que identifican el discurso en la etapa etnocéntrica y que se expresan a través de caracterizaciones estereotipadas: muestra de aparente compasión y altruismo, comparación negativa y generalizaciones.

Por todo lo anterior, este artículo se propone contribuir al mejor desarrollo de los procesos linguo-didácticos de la enseñanza de español como lengua extranjera en condiciones de multiculturalidad.

Además; en él se hacen precisiones conceptuales, de términos esenciales para este estudio como: cultura, multiculturalidad, e interculturalidad, interacción social, aprendizaje cooperativo y educación intercultural como máxima aspiración.

Finalmente plantea la necesidad de incluir, en los contenidos curriculares, el aprendizaje cooperativo en el PEA de la disciplina Lengua y Comunicación de la Licenciatura de Lengua Española para No Hispanohablantes, a fin de desarrollar la educación intercultural

En consecuencia, este trabajo asume como objetivo general: determinar los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el Aprendizaje Cooperativo (AC) para la educación intercultural en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) del español como segunda lengua.

DESARROLLO

En las últimas décadas, el encuentro entre culturas se ha convertido en una perspectiva habitual desde la que se aborda todo tipo de disciplinas. En el campo de la enseñanza de lenguas hace ya mucho que existe una gran preocupación por el término interculturalidad, y se realizan abundantes trabajos sobre la cultura en las aulas.

El trabajo cooperativo y la generalización de la interacción entre estudiantes, y entre los estudiantes y el profesor, para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, entre otras, han sido considerados en los últimos años una clave didáctica para la renovación de la cultura educativa.

En el presente trabajo se hacen precisiones conceptuales, de términos esenciales como: cultura, multiculturalidad, e interculturalidad. Además, se define lo que se entiende por interacción social; aprendizaje individual, competitivo y cooperativo.

Finalmente se plantea la necesidad de incluir, en los contenidos curriculares, el aprendizaje cooperativo en el PEA de la disciplina Lengua y Comunicación II de la Licenciatura de Lengua Española para No Hispanohablantes, a fin de desarrollar la educación intercultural.

Con el fin de lograr la claridad conceptual necesaria al tema, se impone una aproximación a sus conceptos esenciales.

- **Cultura**

Los historiadores alemanes, en un principio (siglo XVIII), adoptan el término “*kultur*”; tomándolo del francés “*cultur*”, el cual proviene del latín. Sin embargo, estos, lo utilizan para

expresar el esfuerzo humano que implica cultivarse para progresar hacia los valores de una cultura por excelencia (Del Arco, 1998).

Por su parte, Malinowski subrayaba el hecho de que la cultura, además de representar un comportamiento aprendido, se caracteriza por su valor social, así: *“incluye los artefactos, bienes, procedimientos, técnicas, ideas, hábitos y valores heredados [...] el lenguaje, forma parte integral de la cultura [...], no es un sistema de herramientas, sino más bien un cuerpo de costumbres orales”* (1972:109).

Este último autor señala la cultura como un cuerpo de costumbres orales, pero en realidad, la cultura no solo se refiere a la oralidad, pues, en Cuba, por ejemplo, la percusión, como conjunto de instrumentos que producen música, ha jugado un papel esencial en el desarrollo de la oralidad misma y de la cultura cubana.

Si a la idea de la cultura que utilizamos se le supone un modo específico de concebir la convivencia humana y un determinado modelo de sociedad, entenderemos la noción de cultura en la línea que apuntan autores como Gumperz y Hymes (1972), Leontiev (1981), S. Valdés (1998), M. Casado (1995), el diccionario de la RAE, (2001) en Diviñó (2016):

“Conjunto de maneras de actuar y pensar, compartidas por los hombres dentro de una comunidad social. Incluye pensamientos, conocimientos, valores, sistemas de creencias, normas, lenguajes y religión. De esta manera, la cultura hace referencia a todas las informaciones y capacidades cognitivas y afectivas del ser humano”.

A partir de lo anterior podemos establecer que la definición de cultura estará vinculada a la forma de determinar el presupuesto de la multiculturalidad y de la interculturalidad, puesto que la existencia de culturas diferentes se está dando de hecho, así como la presencia de grupos sociales diferentes; es decir, por un lado, se encuentra la cultura como carácter específico del género humano y común a todos los hombres; y, del otro, se encuentran las culturas como características propias y variables de cada grupo humano en sí. Ello es ratificado por la visión de Sánchez, quien al referirse a la cultura en un contexto diverso concluye:

“...Normalmente los elementos que constituyen la cultura de un grupo social o pueblo pasan inadvertidos entre los miembros del mismo grupo. Pero algunos elementos, los

que son distintivos, se ponen de relieve cuando dos o más grupos entran en contacto”.
(2009: 308).

En estas condiciones entra en juego la multiculturalidad.

- **Multiculturalidad e Interculturalidad para la educación intercultural**

La multiculturalidad hace referencia a la presencia en el mismo lugar, de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener o no, una relación de convivencia.

Esta investigación considera que el concepto puede ser entendido como hecho (realidad observable) y como valor (un ideal), tomando como premisa que en su desarrollo se han sumado importantes consideraciones (Quintana, J.M. 2008; Jordán, 1994; Ibáñez y Marco, 1996) desde las propuestas educativas relacionadas con la convivencia y la aceptación en la diversidad.

La educación, por tanto, no puede desvincularse de estas cuestiones, ya que la problemática de la multiculturalidad constituye una de las áreas más importantes de debate y de conflicto de las sociedades actuales. Sin embargo, esto no significa que debamos asimilar sin más la noción de «diferencia» cultural en tanto «realidad» que hay que abordar «pedagógicamente».

Desde el punto de vista educativo, la multiculturalidad puede tener como objetivo, que el estudiante, en este contexto, se desarrolle como un ser social, cooperando con los demás y contribuyendo con el desarrollo de la sociedad.

La multiculturalidad no solo se basa en el conocimiento, sino que está profundamente influenciada por el aspecto afectivo y por las actitudes. En particular, el desarrollo de respuestas emocionales positivas a la diversidad y la empatía son competencias básicas, que habría que desarrollar.

El concepto de diversidad, vinculado estrechamente con el de multiculturalidad, alcanza su máxima complejidad cuando lo asociamos a la idea de cultura, en la medida en que este término viene a referirse a todo un conjunto, debidamente articulado, de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a creencias básicas y generales que dan a los diversos grupos culturales un grado más o menos elevado de

cohesión, pero esta debe estar cada vez más encaminada a la comprensión entre las culturas, por lo que se hacen necesarios los procesos de interculturalidad.

Siguiendo a Alsina (2006): interculturalidad implica “una comunicación comprensiva entre las culturas que conviven en un mismo espacio; a través de estas se genera el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración de cada una de las culturas en un marco de igualdad”.

En este sentido, se manifiesta Trujillo (2007:26) cuando describe la interculturalidad en educación como *“la cualidad de crear y sustentar currículos, actividades académicas, programas y proyectos que desarrollen un vivo interés con respecto a todas las culturas humanas”*.

Años antes, Michael y Thompson habían considerado la interculturalidad como:

“Una filosofía que se esfuerza por crear una diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias, ayudando a la gente a apreciar y a gozar las contribuciones hechas en sus vidas por distintas culturas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales” (1995:33).

En la enseñanza-aprendizaje de la disciplina Lengua y Comunicación II de la Licenciatura de Español para No Hispanohablantes, estudiantes y docentes se encuentran ante un contexto muy específico de aula donde conviven por lo menos dos nacionalidades y varias culturas, por lo que dicho contexto es multicultural. En esta estructura se concentran identidades distintas, que tienen su propia historia, su lengua, su filosofía, su cosmovisión.

Evidentemente, esta coexistencia se basa en el ejercicio de dos valores importantes: el respeto y la aceptación. Pero la interculturalidad está impregnada también de una amplia serie de valores, su aprendizaje, y la manera de asumirlos y comprometerse con ellos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico, que es el más profundo de la educación (Diviñó, 2016).

Específicamente en la enseñanza de LE debe trabajarse no solo por el interés de entender la lengua que se aprende, sino también por comprender otras culturas. El

aprendizaje cooperativo es un método ideal para trabajar este aspecto, pues se centra en el estudiante, la interacción del grupo; además, propicia las habilidades sociales⁵³ como dialogar, negociar, convencer, que al propio tiempo generan valores universales como la cooperación, la bondad, el amor, la aceptación, entre otros.

García planea:

“La educación intercultural se define tácitamente como un derecho humano y un deber social para el desarrollo de la persona dentro de las pautas de diversidad y participación, con la finalidad de garantizar el disfrute equitativo de los derechos sociales en el ámbito educativo”. (2013:164)

En síntesis, la educación intercultural debe contribuir a que los estudiantes construyan su sistema valorar sobre la base de procesos de reflexión sobre su realidad, sobre él mismo, sobre sus posibilidades, limitaciones, y sobre su forma de entender y establecer sus relaciones interpersonales.

Estas actitudes favorecerán mentalidades abiertas que ayuden a estudiantes y docentes a alcanzar una competencia comunicativa intercultural⁵⁴ que les permita realizar interacciones sociales a partir del aprendizaje cooperativo, la cual influye de manera significativa, no solo en las relaciones entre los estudiantes y el profesor, sino en la eficacia del PEA.

- **Algunas concepciones sobre la interacción en el aula**

La interacción, a partir de la intersubjetividad, que según Bernal (2003), es entendida como la negociación de significados en relación con la información del mundo que

⁵³ Habilidades sociales son el conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas, de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad, u otras emociones negativas. (Dongil y Cano, 2014: 1)

⁵⁴ “Se define como la capacidad para negociar significados culturales, y adoptar conductas comunicativas eficaces. El término toma en consideración el contexto, la situación y al interlocutor con toda su carga cognitiva y afectiva, por lo que el intercambio comunicativo es aceptado por los interlocutores. La comunicación no se precisa en términos de perfección sino de suficiencia. Su objetivo fundamental es conseguir una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilitar al estudiante su encuentro con otras culturas”. Byran, 2001 en Sun XiaoXu, 2020: 24)

comparten los interlocutores, se puede dar a través las modalidades verbal o no verbal: Al igual que el resto de los contextos sociales, el estudio de la interacción en el aula es de gran importancia, dado que esta es un marco en el que se establece un amplio abanico de relaciones sociales entre sus componentes (estudiantes-profesor), lo cual repercute en el proceso de aprendizaje.

Luego de años de investigación centrados en el conflicto sociocognoscitivo, Vygotsky, en su Teoría Sociocultural del Aprendizaje, plantea el estudio de la regulación interpsicológica, la intersubjetividad y la interacción como explicación de los cambios presentados en situaciones de colaboración para la solución de problemas (Martín, 2013).

Vygotsky (1934,1993 c) considera que el gran mecanismo para el desarrollo es la interacción social porque *“La dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual”* (p. 43). Más adelante, Torrego y Negro y Slavin, argumentan que el papel jugado por la interacción social es una regulación interpsicológica entre los participantes que se convierte progresivamente en autorregulación individual, a la vez, que esa autorregulación se produce en la relación entre el estudiante y el profesor, siendo el primero de ellos no solo capaz de aprender conocimientos, sino de autorregular su conducta basado en un proceso psicológico de transformaciones internas (Torrego y Negro, 2012; Slavin, 2012).

Cuanto más compleja es la actividad, o más indirecta es la meta, el papel del habla es más determinante en la interacción porque *“A pesar de ser un medio expresivo y de relajar la tensión se convierte en un instrumento del pensamiento en sentido estricto, en la búsqueda y planteamiento de la solución de un problema”* (Vygotsky, 1993 c, p. 40). Es por eso que el aprendizaje cooperativo puede contribuir en gran medida, no solo al conocimiento, sino al desarrollo de la lengua oral y al aprendizaje de una LE en general.

La mediación social está íntimamente asociada con la interacción social entre el adulto o alumno experto y el otro estudiante menos aventajado. Esta relación entre estudiante y docente experto es lo que Bruner (1998) denominó andamiaje: *“...el adulto le proporciona un préstamo de conciencia al niño hasta que él desarrolla la suya propia”* (p. 207). El estudiante va construyendo su aprendizaje como quien hace un andamio, es decir, parte

por parte gracias al conjunto de elementos y fases adecuados al nivel de quien aprende (Torrego y Negro, 2012).

En esa concepción tan cercana entre desarrollo y aprendizaje es donde Vygotsky formula la noción de la zona de desarrollo próximo (ZDP), que la define como la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver un problema de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz (Vygotsky, 1979 c).

Cuando los estudiantes trabajan juntos, durante la clase de LE, muchos de ellos tienen conocimientos superiores o inferiores, con relación al tema que se trata, pero será esta ZDP la que permita que cada uno adopte el conocimiento que necesita en su propio desarrollo (Slavin, 2012). Es en las situaciones de colaboración donde se trabajan las habilidades de razonamiento más complejas, necesarias para formular tanto el problema como su solución (Vygotsky (1934,1979).

Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas.

En la clase multicultural de L2, es fundamental el aprendizaje con un par más competente (asimetría en el conocimiento y no en las relaciones) para el logro del desarrollo cognitivo (Hogan & Tudge, 1999). Por consiguiente, si la interacción social facilita el desarrollo cognoscitivo al ofrecer oportunidades para la discusión, necesariamente habrá que volver la mirada a la teoría de la interdependencia social.

- **Aprendizaje individual, competitivo y cooperativo**

¿Dónde está el límite entre aprendizaje cooperativo, competitivo e individual? ¿En qué se diferencia cada uno de estos aprendizajes? ¿En qué medida se favorece el aprendizaje cooperativo, competitivo e individual en el PEA de L2?

La línea que divide al aprendizaje según los objetivos que se pretendan alcanzar resulta en ocasiones no tan clara o “controversial”. Cada uno de estos tres tipos de aprendizajes ha tenido a lo largo de los años seguidores y detractores. El contexto social y cultural, la visión de hombre desde la filosofía y la sociología, las corrientes pedagógicas y la teoría

psicológica que sustenta cada aprendizaje marcaron diferencias a favor y en contra. Una revisión de la historia del aprendizaje así lo demuestra.

Algunos investigadores han estudiado el aprendizaje individual, muchos de ellos a favor, como Deutsch (1949 en Camilli 2015) de quien se ha usado con mayor frecuencia la definición de competencia, entendida como la “correlación negativa entre los objetivos de los diferentes participantes en una situación dada”; Johnson y Johnson, (1999c); Michaels (1977), quien apostó por este tipo de aprendizaje, alegando que sus logros superaban el aprendizaje cooperativo; Skinner (1968), quien desde la teoría conductista la definió como la consecuencia de una recompensa a aquel que ha logrado los resultados más altos en comparación con los demás; Kelley & Thibaut (1978), colegas conductistas de Skinner, quienes colocaron el acento en la forma de optimizar las propias recompensas y minimizar los costos en relación con los demás; y Helmreich, Beane, Lucker & Spence (1978), para quienes la competencia es la ganancia en situaciones interpersonales (véase a todos estos autores en Johnson & Johnson, 1999b).

En cambio, Bronfenbrenner (1974) criticó a quienes abogaban por este tipo de aprendizaje, asegurando que no solo el individual sino también el competitivo promovían la alienación y el aislamiento porque las personas se sienten hostiles y desconectadas de las actividades de su entorno.

En el aprendizaje individual, no existe una interdependencia para el logro de los objetivos porque el desempeño de cada individuo no se relaciona con el rendimiento de los demás (Johnson & Johnson, 1999b).

En contraste, en el aprendizaje competitivo sí hay interdependencia entre los objetivos; pero es negativa, porque para alcanzar el logro personal se requiere que los otros no alcancen los propios. Los valores son opuestos al éxito académico. Las diferencias entre “quienes saben más” y “quienes saben menos” son cada vez mayores. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje encuentran un mayor impedimento en este tipo de aprendizaje por recibir con frecuencia una retroalimentación negativa por sus esfuerzos, por lo que es necesario encontrar otra manera de alcanzar imágenes positivas de sí mismos (Slavin, 1999a).

En el aprendizaje cooperativo, la interdependencia es positiva para el cumplimiento de las metas. La interacción entre estudiante-estudiante es dependiente porque para alcanzar los objetivos individuales se requiere que los otros miembros del grupo también logren los suyos.

Este trabajo defiende la idea de que no solo es posible, sino que es indispensable la integración en clase del aprendizaje individual, competitivo y cooperativo, pero el peso de la programación recae en objetivos y actividades que favorezcan el aprendizaje cooperativo.

Si se trabaja con los estudiantes en un ambiente cooperativo donde se fomenta la ayuda y la colaboración entre ellos, si se conocen entre sí y trabajan juntos para un beneficio común, se sentarán las bases para situaciones constructivas tanto competitivas como individualistas, donde se compite por placer, y lo individual beneficia el progreso propio y colectivo, minimizando así las dificultades propias de cada metodología (Johnson & Johnson, 1999b).

“Todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no a la inversa, pues el aprendizaje en pequeño grupo puede ser también de carácter individual, competitivo o no” (Nieto, 2004, en Pliego 2011).

Son Johnson, Johnson y Smith (1999) los primeros en afirmar que el aprendizaje cooperativo debe retornar a la universidad y romper con el mito del aprendizaje individual como la metodología que prevalece. Opuesto a ello debe hacerse énfasis en la colaboración, tanto como en la cooperación, pero no debe olvidarse que estos términos, si se refieren al aprendizaje, no tienen el mismo significado.

- **Aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo**

Los términos aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, trabajo en grupo o trabajo en equipo se emplean indistintamente, debido a que, en el uso cotidiano, colaborar y cooperar guardan un sentido similar, disyuntiva que en la literatura científica no está exenta de polémica (Barkley, Cross & Howell, 2007).

- **El aprendizaje colaborativo**

Respecto al aprendizaje colaborativo, Cooper (2009) señala: “Es el estudiante quien diseña y controla todas las decisiones que giran en torno a su aprendizaje”. El profesor, en estos grupos, tiende a confiar a sus estudiantes que se autogobiernen. Este énfasis en el autogobierno es, en sí mismo, una de las grandes metas del aprendizaje colaborativo (*Bruffee, 1999*).

El aprendizaje colaborativo significa que los estudiantes trabajan en conjunto, en grupos pequeños o en parejas con el objetivo de obtener un aprendizaje común. Es una fórmula que suma estudiantes para que no trabajen en solitario.

El aprendizaje cooperativo

Johnson, Johnson y Stanne (2000:1) En concreto, ellos plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias).

Es decir, sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas, pero también para mejorar las competencias cognitivas sociales y pragmáticas. Además de ser una herramienta de integración de la lengua y los contenidos curriculares, es un ejercicio fundamental en contextos de L2.

- **Importancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la educación intercultural**

Según Camps (2003), el funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de aprendizaje que interese a los estudiantes si son ellos mismos los que tienen que enfrentarse a él, a partir de procesos activos; y todo ello, en cooperación de unos con otros bajo la guía del docente que actúa como mediador en este proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo en el PEA de LE2 produce, además, una seguridad en los estudiantes que promueve y aviva la participación. Al impulsar conductas en favor de la sociedad se evitan conflictos y se propicia la ayuda mutua en la resolución de los problemas planteados.

Así pues, la cooperación es parte esencial de todas las interacciones humanas y, por lo tanto, el desarrollo de habilidades y procesos cooperativos debe ser parte del PEA de la clase de L2.

Se muestra como la metodología esencial para trabajar con el enfoque comunicativo. De esta manera, en el aprendizaje cooperativo se puede hablar también de un diálogo cooperativo.

En resumen, al verificar más ventajas que perjuicios, se reconoce que el aprendizaje cooperativo mejora el estado emocional, favorece el aprendizaje de la lengua y contribuye al desarrollo de la educación intercultural.

CONCLUSIONES

Una vez culminada la primera etapa del presente estudio, se puede arribar a las siguientes conclusiones:

- La búsqueda bibliográfica realizada posibilitó la sistematización de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el estudio del desarrollo de la educación intercultural a partir del aprendizaje cooperativo en la disciplina Lengua y Comunicación II. Se hacen precisiones conceptuales, de términos esenciales para esta investigación, como: cultura, multiculturalidad, e interculturalidad, educación intercultural, aprendizaje cooperativo, colaborativo, competitivo e individual.
- Así, el recorrido teórico realizado en este trabajo para determinar las precisiones terminológicas y conceptuales que sustentan el AC para la educación intercultural en el PEA de la disciplina Lengua y Comunicación; servirá de base para futuras investigaciones. De ahí que lo más significativo es que desde lo teórico se abre una vía para continuar desarrollando este polémico tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKLEY, E., Y OTROS (2007) Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Ediciones Morata
- BERNAL S. (2003) La comunicación humana, dimensiones y variables. Documento de trabajo. Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá.
- BRUFFEE, K. (1999) Cooperative Learning. Higher Education, Interdependence, And The Authority of Knowledge (2ª Ed.). Baltimore/Londres: The Johns Hopkins University Press.
- CAMILLI, C. (2015) Aprendizaje cooperativo e individual en el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un meta-análisis. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- CAMPS, A. (2003) Secuencia didáctica para aprender gramática. Proyecto general (Grupo de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas). Departamento de Didáctica de lengua y Literatura. UAB
- COOPER, J. (2009) What is cooperative learning. Small Group Instruction in Higher Education. Lessons from the Past, Visions of the Future. (2ª Ed.) Sitllwater: New Forums.
- DEL ARCO, I. (1998) Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas. Lérida: Ediciones Universitat de Lleida, Barcelona.
- DIVIÑÓ (2016) Estrategia linguodidáctica para el desarrollo de la comprensión de lectura de cuentos en condiciones de multiculturalidad, tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana.
- GARCÍA, M. D. (2013) Cultivar la interculturalidad en el aula de ELE: aborgando estereotipos y prejuicios. Tesis en opción al título académico de Máster en Español como Lengua Extranjera. Universidad de Oviedo.
- HOGAN, D. & TUGE, J. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. En A. O'Donnell & A. King (Eds.) *Cognitive perspectives on peer learning* New York: Routledge
- IBÁÑEZ, Mª J. y MARCO, B. (1996) Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula. Narcea. Madrid.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1985) Joining together. Group theory and group skill. Journal of social psychology
- _____. (1999b) *Learning Together and Alone. Cooperative,*
- *Competitive, and Individualistic Learning* (5ª Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- _____. (1999c). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: AIQUE

- _____. y Stanne, (2000) The impact of leader and member group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*, Interdependence Theory and Cooperative Learning.
- JORDÁN, J. (1994) "La escuela multicultural. Un reto para el profesorado" Barcelona. Paidós
- MALINOWSKI, B. (1972) Una teoría científica de la cultura. Edhasa, Barcelona.
- MARTÍN, N., M. (2013) ¡No me digas!: las fórmulas rutinarias, un elemento para el desarrollo de la competencia intercultural Instituto Cervantes de Argel. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán. Consultado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran.htm#lel20/9/2021
- MICHAEL, S. O. Y THOMPSON M. D. (1995) Multiculturalism in higher education: transcending the familiar zone. *Journal of higher education management*, New York
- PLIEGO, N. (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. Hekademos. Revista educativa digital. Afoe. Sevilla
- QUINTANA, J. M. (2008) Características de la educación multicultural. Universidad de educación a distancia. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7274/4/Cracter%C3%ADsticas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Multicultural.pdf>
- SLAVIN, R. (1999a). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Libro traducido por Miguel Wald. Argentina: AIQUE
- TORREGO, J. Y NEGRO, A. (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas.
- TRUJILLO, F. (2007) Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE *Revista de Educación* 343 <http://cervanesvirtual.com/tertulia/tematicas/landone.shtml> Consultado el 30/6/2021.
- VYGOTSKY, L. S. (1999 a). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo de las funciones psíquicas. Pueblo y Educación, La Habana.
- _____. (1934,1979 c). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona

UN ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS SOBRE LOS TIEMPOS SIMPLES DEL FUTURO DE INDICATIVO DEL ESPAÑOL Y SU EMPLEO EN LA COMUNICACIÓN ESCRITA POR ESTUDIANTES SINOHABLANTES

Dra.C Maritza Guerrero Hidalgo, maritza.gh@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-6044-1663>

Universidad de La Habana

RESUMEN

Históricamente se ha reconocido que la gramática española constituye uno de los problemas más acuciantes dentro de la enseñanza de la lengua por lo que genera un gran polémica en cuanto a qué abordar y cómo hacerlo para estimular y desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias, de manera que puedan operar conscientemente con las diversas estructuras lingüísticas en los distintos contextos sociales y culturales donde interactúan. A pesar de ello, puede afirmarse que la mayoría de los investigadores reconocen su contribución a la formación de un sistema de conocimientos lingüísticos que favorecen el desarrollo del pensamiento y de la comunicación tanto oral como escrita. En este sentido, el estudio del sistema verbal constituye uno de los conceptos que más interés ha suscitado entre los estudios de la lengua y se revela imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la variedad de uso que tiene y por las dificultades que entraña su comprensión y empleo adecuado, en especial, los aspectos relacionados con la conjugación por la centralidad del verbo como elemento clave en la predicación. El objetivo esencial de este trabajo es reflexionar sobre los tiempos simples del futuro de indicativo del español y las dificultades de su empleo por estudiantes sinohablantes en la comunicación escrita.

Palabras clave: gramática, verbo, tiempo verbal, futuro, pospretérito, comunicación escrita.

THE WRITTEN COMMUNICATION BY SINO-SPEAKING STUDENTS. APPROACH TO SIMPLE TENSE OF THE FUTURE INDICATIVE OF SPANISH

Historically, it has been recognized that Spanish grammar constitutes one of the most pressing problems in the teaching of the language, which is why it generates a great controversy as to what to approach and how to do it to stimulate and develop the necessary capacities in students, in such a way that they can consciously operate with the different linguistic structures in the different social and cultural contexts where they interact. Despite this, it can be stated that most researchers recognize their contribution to the formation of a system of linguistic knowledge that favors the development of thought and both oral and written communication. In this sense, the study of the verbal system is one of the concepts that has aroused the most interest among language studies and is essential in the teaching-learning process due to the variety of use it has and due to the difficulties involved in its use. understanding and proper use, especially, aspects related to conjugation due to the centrality of the verb as a key element in preaching. The essential objective of this work is to reflect on the simple tenses of the future of Spanish indicative and the difficulties of its use by Sino-speaking students in written communication.

Keywords: grammar, verb, verb tense, future, postpreterite, written communication.

INTRODUCCIÓN

Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE), “el tiempo es una categoría deíctica y, por tanto, referencial” (23.1b: 1674). Así, las informaciones temporales que expresa, permiten localizar (directa o indirectamente) los acontecimientos en relación con el momento en que se habla y, es el verbo el que “pone de manifiesto la orientación temporal”.

En la misma obra se define que los tiempos verbales “son las formas de la conjugación que gramaticalizan las informaciones temporales” (NGLE, 23.1: 1675). De esta manera cada tiempo verbal constituye, por consiguiente, un paradigma flexivo que presenta las variantes de número y persona correspondiente a cada una de las relaciones que pueden darse entre los eventos. Estas relaciones son de coincidencia, anterioridad y posterioridad, aunque se añaden a ellas otras más complejas formadas a partir de estas. Dentro de la diversidad de tiempos que se expresan en el paradigma de la conjugación española, los tiempos simples del futuro de indicativo y sus formas de realizarse representan un ámbito de particular interés para quienes se ocupan de la descripción gramatical de las lenguas. Este estudio coloca a los investigadores en el centro de la compleja relación que existe entre el sistema codificado de la lengua, del que los hablantes, en gran medida, no son conscientes, los usos en contextos específicos y las interpretaciones que se dan en diversas ocasiones.

Los tiempos simples del futuro de indicativo presentan características peculiares que denotan aspectos específicos en su selección y frecuencia de uso en la comunicación, que se manifiesta en el empleo de los aprendientes de español no hispanohablantes, lo que conduce a la identificación de la siguiente situación problemática:

- ❖ Complejidad estructural del futuro y condicional simple.
- ❖ Diversidad de los recursos gramaticales y léxicos que utiliza el español para referirse a los tiempos simples del futuro: marcadores temporales, tiempos verbales, expresiones perifrásticas de diferente naturaleza, sistemas aspectuales.

- ❖ Limitado conocimiento y dominio de las estructuras de los tiempos del futuro para su empleo adecuado.
- ❖ Empleo de adverbios de tiempo que, al acompañar al verbo, pueden expresar la significación futura y otros aspectos como la elipsis dificultan su comprensión y uso.

Los aspectos antes mencionados le han otorgado un carácter polémico al tema, lo que exige una profundización mayor en contextos específicos de aprendizaje, de manera que conduzca a un tratamiento adecuado y al empleo correcto y variado en los estudiantes que se enfrentan al estudio del español como lengua extranjera y segunda lengua.

DESARROLLO

En la mayoría de las gramáticas, el estudio del sistema verbal es clave por cuanto constituye una estructura lingüística de gran valor en la expresión de una gama de significados imprescindibles para la comunicación a través del verbo, que constituye su núcleo, por ser el verbo la única palabra que puede ser conjugada en español. Conjuguar equivale a decir que se puede expresar en las distintas personas, números, modos y tiempos, a lo que se añade la expresión de la voz y el aspecto.

A decir de Matte Bon (2005), “el verbo es uno de los elementos principales del proceso comunicativo y una de las palabras clave de la frase que se emplea para decir cosas de personas u objetos, para referirnos a procesos, acciones o estados” (Bon, 2005: 1). Estos aspectos que se comunican con el verbo, en la NGLE⁵⁵, se agrupan en el término *evento*. Este autor añade que:

cuando nos referimos a cualquier aspecto de la realidad extralingüística, lo hacemos con ciertas intenciones, que pueden variar según el momento, el contexto y el interlocutor al que nos dirigimos: según sus intenciones con las que empleemos un verbo para referirnos a un acontecimiento, escogeremos uno u otro de los distintos tiempos y de los modos de los que dispone el sistema verbal español. Al referirnos a determinados acontecimientos de esa realidad extralingüística, el enunciador los filtra y los convierte en una construcción

⁵⁵ Nueva Gramática de la Lengua Española.

compleja que será su discurso: los percibe de una manera u otra según su intención.

A partir de lo anterior, el mismo autor define que:

El sistema verbal es la herramienta de la que dispone el enunciador para hablar del estatuto que quiere dar a lo que va diciendo y convertir así los sucesos extralingüísticos en elementos de una construcción lingüística: el sistema verbal adquiere, pues, el papel fundamental de aclarar por qué se menciona cada elemento, al atribuirle un estatuto, y se sitúa por lo tanto en el nivel en que la lengua habla de sí misma, de los procesos de construcción del mensaje. (Bon, 2005, 3)

De esa manera se pueden cumplir diferentes funciones: informar, evocar algo, presentar una información virtual, valorar, opinar, etc. La elección de un determinado tiempo o modo de los que dispone el sistema verbal para referirse a un evento depende de las intenciones comunicativas del hablante.

La flexión verbal expresa en español número, persona, modo, tiempo, aspecto. El número y la persona constituyen informaciones relativas al sujeto. El aspecto, categoría distintiva del verbo, informa de la estructura interna de los eventos, es decir, de la manera en que surgen, se terminan o se repiten, pero también de si se perciben en su integridad o se muestran únicamente algunos de sus segmentos. No es una categoría deíctica; permite que el evento se muestre en su desarrollo interno y se presente como instantáneo, terminado inacabado o repetido⁵⁶.

De manera consensuada en todas las gramáticas se ha reconocido que toda forma verbal personal incluye un contenido temporal y un contenido modal (categorías modo-tiempo) que, aunque aparecen fusionados en la misma expresión, hacen referencia a categorías diferentes. Así, el morfema de tiempo señala el momento o época en que se produce la acción verbal. Tiene su punto de referencia en el acto del habla: presente y de la relación que se establezca con este momento, lo expresado por el verbo será pasado o futuro, si la acción se realiza antes o después, respectivamente. La oposición temporal fundamental existe entre el pasado, el presente y el futuro.

⁵⁶ En esta obra solo se hará referencia a las categorías gramaticales modo-tiempo.

La NGLE (2009) lo establece como una categoría deíctica, que vincula los eventos con puntos temporales, por tanto, referencial. Las informaciones temporales permiten localizar directa o indirectamente los acontecimientos en relación con el momento del habla. El tiempo gramatical orienta los eventos respecto del momento de la enunciación, pero también puede orientarlos en relación con otros puntos que a su vez se miden desde aquel.

Los tiempos verbales son las formas de la conjugación que gramaticalizan las informaciones temporales. Cada tiempo verbal constituye, por tanto, un paradigma flexivo que presenta las variaciones de número y persona correspondiente a cada una de las relaciones que pueden darse entre los eventos.

Esas relaciones referidas son de coincidencia (simultaneidad), anterioridad y posterioridad, pero se añaden otras algo más complejas a partir de estas: el punto o momento del habla (también de la enunciación) es el que más claramente pone de manifiesto la naturaleza deíctica del tiempo verbal. Este punto coincide casi siempre con la situación en que se codifica el mensaje.

El tiempo lingüístico tiene una naturaleza relacional que se muestra en los contrastes de las nociones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. En la oración *No estudié nada*, se puede hacer relación a cierto período del pasado (durante todo el día) o bien a un único instante (cuando me lo dijeron).

La temporalidad lingüística, en resumen, se basa en el establecimiento de un punto cero, que coincide habitualmente, pero no de manera forzosa, con el momento de la enunciación. En la NGLE (2009) se hace referencia a la clasificación tradicional de los tiempos y a los tres criterios que se han seguido:

- Su estructura morfológica, según el cual se clasifican en simples y compuestos.
- Su anclaje temporal, en absolutos y relativos.
- Sus características aspectuales, en perfectivos o imperfectivos.

La función básica de los tiempos simples del modo indicativo es la de determinar ámbitos temporales respecto de un punto *cero* que normalmente coincide con el momento en que se realiza el acto de habla. De acuerdo con ello, el tiempo gramatical *presente* marca la

coexistencia, el paralelismo del hablar con un punto del tiempo real del cual las formas de pretérito perfecto simple (pretérito, Bello, 1847) y de futuro anterioridad y posterioridad respectivamente. El condicional (pospretérito de Bello, 1847), indica posterioridad en relación con el pretérito simple o con el pretérito imperfecto (copretérito de Bello), ya sea que este se considere como perteneciente al ámbito temporal del pasado o al del presente. La expresión formal de la función de los tiempos son las terminaciones añadidas a la raíz o lexema (o morfema lexical) del verbo.

A cada uno de los tiempos simples corresponde un tiempo compuesto en cada uno de los modos⁵⁷. El modo, a decir de la mayoría de los gramáticos, refleja a su vez, ciertas facetas del hablante, así como algunas características semánticas de los predicados en las oraciones que estos toman como argumentos en perfectos e imperfectos. En español existen tres: indicativo, subjuntivo y el imperativo y su empleo permite expresar y entender mejor lo que se quiere decir. Con indicativo o subjuntivo se expresa el mismo hecho de dos maneras diferentes.

- **El futuro simple del español.**

La diversidad de estudios que existen relacionados con las formas de expresión del futuro representa el interés de los especialistas sobre el tema, ya que, a decir de Matte Bon “nos coloca en el centro de la compleja relación que existe entre el sistema codificado de la lengua, del que los hablantes, en gran medida, no son conscientes, y los usos en contextos específicos y las interpretaciones que damos en esas ocasiones” (Bon, 2008: 46).

Cuando se habla del futuro no siempre se utiliza el futuro gramatical. Hay muchas maneras de referirse a él, según el contexto y las intenciones comunicativas de los

⁵⁷ Los tiempos compuestos constan de una forma verbal auxiliar HABER (he, has, ha, hemos han), base gramaticalizada, portadora de los morfemas verbales; el segundo elemento es un morfema lexical que porta el contenido lexical del proceso al que se le une el sufijo –ado- to- so- cho. Dichos sufijos están inmovilizados y comunican la noción de término del proceso verbal.

hablantes. La elección entre una forma u otra implica decisiones claras por parte del hablante. Por ello es necesario establecer una distinción clara entre hablar del futuro con respecto al momento en el que se produce la comunicación y hablar del futuro con respecto a un momento del pasado.

El tema de futuro se reconoce en el futuro de indicativo (amaré) y en el condicional (amaría). Las formas de estos tiempos provienen de la gramaticalización de una perífrasis verbal formada por el infinitivo y el auxiliar haber. A pesar de que el original del futuro y el condicional está en las perífrasis de obligación (amar he, amar hía), las segmentaciones más aceptadas en la actualidad son am-a-ré-Ø y am-a-ría-Ø, correspondientes al futuro y al condicional o pospretérito⁵⁸. que distinguen la vocal temática propia del infinitivo para cada conjugación, y los exponentes de tiempo –modo -re- del (futuro) y -ría-(condicional o pospretérito).

Matte Bon (2008) refiere que “el futuro sitúa el evento como posterior al momento de la enunciación, con expresiones como mañana, la próxima vez mientras que el pospretérito posee como valor primario expresar la posterioridad en relación con una referencia anterior al momento del habla, pero gracias al empleo de medios como adverbios u otros complementos circunstanciales puede indicar que el evento ha ocurrido antes del momento del habla.” (Bon, 2008: 23).

El futuro simple de indicativo es la forma del verbo que emplea habitualmente el español para expresar el futuro. A diferencia de otros tiempos verbales, para formar el futuro no se eliminan las terminaciones -ar, -er, -ir. En la conjugación de los verbos regulares se añaden directamente las mismas terminaciones para las tres conjugaciones: sujeto-infinitivo-terminación. El acento recae en la terminación.

Sin embargo, en algunos verbos, la raíz no se corresponde con el infinitivo, sino con una forma irregular: en los denominados verbos irregulares. Tal es el caso de los verbos irregulares con la conjugación: infinitivo- raíz -futuro simple en verbos como: caber cabr- cabré, ás, á, emos, éis, án, decir dir- diré; haber habr- habré; hacer har- haré; poder podr-

⁵⁸ Se utilizará el término pospretérito por corresponderse con la nomenclatura o denominación más generalizada en la actualidad y asumida por diversos autores. Se utiliza, además, los programas de estudios de gramática.

podré; poner pondr- pondré; querer querr- querré; saber sabr- sabré; salir saldr- saldré; tener tendr- tendré; venir vendr- vendré, etc

De lo anterior se ha determinado la existencia de tres tipos de irregularidades en la conjugación del futuro:

Supresión de la vocal de la terminación del infinitivo: Los verbos que suprimen la vocal de la terminación del infinitivo son: **haber (impersonal), poder, querer, saber.**

Supresión de la vocal e introducción de una -d- Los verbos que suprimen la vocal e introducen una -d- son: **poner, salir, tener, valer, venir.**: pondré, saldrás, tendrán, valdremos, etc.

Empleo de una forma irregular del infinitivo. Los verbos que emplean una forma irregular del infinitivo son: **decir, hacer.** diré, haré

Independientemente de las formas que seleccione el hablante, por los significados que pueden expresarse a través de él, suele ser muy utilizado en español.

Es importante destacar que en el empleo de este tiempo se ha hecho frecuente el uso de expresiones que contribuyen a reforzar la significación futura que se expresa:

Sustantivos femeninos: la próxima -- semana, vez, primavera, reunión, fiesta,

Sustantivos masculinos: el próximo – año, mes, lunes, jueves, viernes, enero.

A pesar del paradigma existente para el empleo del futuro simple, son numerosos los instrumentos gramaticales y léxicos que usa el español para referirse al futuro: marcadores temporales, tiempos verbales, expresiones perifrásticas de diferente naturaleza, sistemas aspectuales, etc. De estos son frecuentes tres maneras esenciales para referirse a él:

- el futuro gramatical propiamente,
- la perífrasis ir a + infinitivo y,
- el presente de indicativo.

Sobre estas tres maneras se ha expresado de manera frecuente en la didáctica de la lengua para extranjeros y que con frecuencia se han reconocido en los enfoques en clases:

- el futuro se asocia con una idea de mayor incertidumbre o menor inmediatez con respecto a la perífrasis y al presente de indicativo, lo que explicaría la posibilidad de usar este paradigma en la expresión de la probabilidad: Estará de guardia.
- en los usos relacionados con el futuro, el presente de indicativo tiende a ser asociado con la expresión de hechos ya establecidos, decididos o dados por ciertos en alguna medida;
- la perífrasis tiende a ser asociada con la idea de intencionalidad.

Desde lo anterior puede plantearse que, lo que se interpreta de estas tres formas depende fundamentalmente del contexto y de que la verdadera diferencia entre ellos reside en el modo en que se plantea la relación predicativa y en la actitud que asume el hablante en la predicación. Así, desde esta perspectiva, puede resumirse la oposición futuro- perífrasis ir a + infinito como sigue:

- futuro: es usado para atribuir virtualmente predicados; el hablante no se hace cargo de lo que dice, pero esto no significa necesariamente que el sujeto y el predicado se atraigan de manera natural. A menudo, viene elegido como forma más neutra para anunciar o predecir;
- ir a + infinito: el enunciador señala que tras la relación sujeto-predicado hay alguien, que la relación no se establece espontáneamente.

Lo anterior no significa que sea difícil, ni que sea preferida por el hablante. El empleo de la perífrasis puede estar motivado por la voluntad de expresar una valoración subjetiva, de basar lo dicho en la propia experiencia, de comprometerse, de amenazar, de expresar el control de la situación, etc. Por lo tanto, los efectos expresivos son numerosos y pueden ser posteriormente enriquecidos por las dinámicas contextuales.

- El **condicional simple o pospretérito del español**.

Constituye otro de los tiempos del paradigma del español para la expresión de la significación futura. A diferencia del futuro simple, en este se expresa una acción posterior al pretérito, es decir, expresa una acción que puede efectuarse después de otra ya pasada:

Pretérito

Pospretérito

Acciones pasadas

Formalmente se construye, tomando la raíz del futuro. En esta conjugación que forma el pospretérito de manera regular se utiliza el infinitivo, para los otros la forma irregular del futuro. A esta raíz se le añaden las terminaciones del copretérito correspondientes a la 2ª y 3ª conjugación independientemente de la conjugación.

En este tiempo, las irregularidades que se presentan son similares a la del futuro simple en verbos como haber (*habría*), poder (*podría*), *querer (querría)*, *saber (sabría)*, *poner (pondría)*, *salir (saldría)*, *tener (tendría)*, *venir (vendría)*, *decir (diría)*, *hacer (haría)*, entre otros.

Este tiempo tiene diversos usos:

En resumen, los tiempos del futuro permiten la expresión de diversos significados y la elección de la manera en que lo expresará depende de la intención del hablante y de la situación concreta de comunicación en la que se encuentre.

La comunicación escrita y el empleo de los tiempos futuros de indicativo por los estudiantes sinohablantes de español .

El valor que tiene la gramática en la escritura es fundamental, ya que en cada texto se identifican determinadas estructuras gramaticales que hacen que el texto funcione como tal y cumpla su función comunicativa: desde el análisis de las estructuras lingüísticas se puede identificar un tipo de texto y son ellas las que determinan, en gran medida, la coherencia y la cohesión textual, de ahí su funcionalidad.

El estudio de las estructuras gramaticales ayuda al estudiante a conformar su pensamiento, a hacerle distinguir lo que es básico de lo que es accesorio. La enseñanza

basada en la explicación razonada de las reglas de la lengua condiciona un aprendizaje más completo de la diversidad lingüística de los significados y de las mismas funciones del lenguaje, lo que contribuye al desarrollo de la comunicación escrita, aspecto este de gran importancia dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua, aunque constituye una de las situaciones del discurso que exige del dominio del idioma y por tanto, determinante para que el idioma llegue a ser rico y flexible, por cuanto se establece entre un emisor y un receptor que no están en presencia física uno de otro.

La complejidad radica en que los interlocutores no están compartiendo sus percepciones y el emisor solo se vale del idioma; no es posible el diálogo. Por tanto, el esfuerzo idiomático es mayor, más exigente y genera en el receptor también una mayor competencia idiomática.

La escritura se relaciona con la adquisición de la estructura de la lengua y el dominio de las formas discursivas que se adquieren en el contexto en el cual se desarrolla el hombre. Escribir implica aprender a hacer las elecciones que son corrientes en la comunidad lingüística, elecciones que son favorecidas por las costumbres, el uso, el gusto de los grupos de hablantes o de los grupos sociales que operan con las posibilidades alternativas ofrecidas por el sistema lingüístico general.

Aquí, el verbo se convierte en una estructura de uso imprescindible por la gama de significados que pueden expresarse a través de él. Sin embargo, para los estudiantes sinohablantes, su empleo adecuado les resulta difícil. La conjugación española constituye un sistema amplio y complejo de variaciones de tiempo, número, persona, modo, voz y aspecto, que no siempre logra dominarse por parte de ellos. Estas dificultades están mediadas, además, por las diferencias que existen, entre el chino y el español, a pesar de ser una estructura típica de las dos lenguas.

La existencia de esta clase de palabra en ambas lenguas puede representar una fortaleza para el aprendizaje del español, cuando los estudiantes poseen saberes sólidos sobre el tema, pues esto les permite interactuar con ese conocimiento y acercarlo al de la lengua que están aprendiendo. Sin embargo, cuando eso no ocurre, puede constituir una dificultad pues el esfuerzo que deben hacer para aprender esta estructura lingüística es mayor, ya que son menos las asociaciones que pueden realizar.

En ejemplos como trabajar o trabajo, sería difícil adjudicarle una clasificación de manera aislada (sustantivo o verbo) y aspectos relacionados con el valor predicativo de los adjetivos (denominados estos adjetivos predicativos) por poseer el valor dado por el verbo “ser” también pueden ocasionar dificultades.

Llevar intrínseco el valor predicativo implica que, salvo excepciones, cuando se precisa construir un predicado nominal (ella es guapa, él es delgado) no debe añadirse el verbo “ser”, pues está presente dentro del adjetivo y este valor elíptico del verbo también forma parte de estas dificultades: 她漂亮, tā piàoliang.

La comunicación escrita es un proceso activo, donde interactúan y complementan procesos de naturaleza y demandas cognitivas que exigen tener en cuenta la gran variedad de contextos, situaciones, tipos y prácticas de aprendizaje y, consecuentemente, las habilidades, capacidades, y actitudes necesarias en las que se mueve el estudiante para desplegarlos, a partir de la propia diversidad que se presente.

El desarrollo de estas habilidades exige que el estudiante adquiera conocimientos **sobre la estructura de la lengua**, de sus significados **y de su funcionamiento**; pero requiere también, del conocimiento de cómo usarlos en cada situación concreta de comunicación de manera creativa, o sea, apropiarse productivamente de todas las herramientas que necesita para operar en la práctica y que refleje sus saberes.

En la comunicación escrita, la incorporación de las estructuras lingüísticas debe adecuarse a la situación y de los interlocutores; por lo tanto, su adquisición y desarrollo implica el reconocimiento del componente acústico, dominio de significados, dominio de reglas morfosintácticas y de las distintas estrategias para la formación de palabras, de ahí que estas habilidades se revelan como competencias de la oralidad y, por supuesto, de la escritura.

Lo anterior denota que un estudiante de español como lengua extranjera/segunda lengua será más competente al comunicarse y lo hará con mayor precisión, expresividad y sentido, si posee un gran dominio de esa diversidad de estructuras, en las que se destaca el verbo, pues se requiere de su empleo de manera precisa, coherente, adecuada al contexto, respetuosa de los aspectos normativos de la lengua y que lo combine con otros

recursos lingüísticos y no lingüísticos para producir e interpretar mensajes con diferentes intenciones comunicativas.

Así, se puede entender la escritura como un proceso cognoscitivo, lingüístico, emocional y social que incluye la capacidad de crear diferentes textos, manejar distintos tipos de ejercicios según la intención que se tenga: explicación, exposición, argumentación, narración, resumen y se considera un proceso de gran utilidad que favorece el desarrollo del pensamiento y de su expresión.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, desde los referentes teóricos consultados puede evidenciarse el valor que se le ha otorgado al estudio del verbo y su conjugación y asumirlo como una estructura lingüística imprescindible en la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua.

El empleo de los tiempos simples del futuro del español se hace recurrente a través de los diferentes recursos gramaticales y léxicos con que cuenta el español: marcadores temporales, tiempos verbales, expresiones perifrásticas de diferente naturaleza, sistemas aspectuales, que contribuyen a la expresión y precisión de los significados.

Las tres maneras que se manifiestan para referirse a los tiempos simples del futuro son: el futuro gramatical propiamente, la perífrasis ir a + infinitivo y el presente de indicativo. Estas tres maneras de uso se han expresado en la didáctica de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello, Andrés.(1847). Gramática Castellana. Ed. Roger y F. Chernoviz,
- Cassany, D. y Luna, M.,Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. 2000.
- Gili y Gaya, S. (1968): Curso superior de sintaxis española. (1943). Ed Revolucionaria. La Habana, Cuba, 1968.
- Guerrero, M. (2016). Los contenidos gramaticales. Reflexiones para su tratamiento. Folleto para el profesor. Universidad de La Habana. Cuba.
- Guerrero, M. (2016). Estrategia didáctica para el tratamiento de los contenidos gramaticales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tesis Doctoral. Universidad de La Habana. Cuba.
- MatteBon, F. (2006). En busca de una gramática para comunicar. MarcoELE, Revista de didáctica.S.A. España. 9na edición. 1-9 www.marcoele.com.
- Matte Bon, F. (2008). Gramática Comunicativa del español. Vol. II: De la idea a la lengua. Barcelona. Edelsa. Grupo Didascalía. S.A. Madrid. España.
- MCRE. Marco Común de Referencia Europeo (2002). 96-124.
- Montero, M. (2014). La anterioridad al momento del habla y sus medios de expresión en el español en Cuba. Tesis doctoral. Cádiz.

EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑAR ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN TIEMPOS DE COVID- 19

MSc. Carmen María Soto Benítez, carmen.soto@fp.sld.cu , <http://orcid.org/0000-0001-9240-2880>;

MSc. Iris Ramos López, irisrl@fp.sld.cu, <http://orcid.org/0000-0001-9240-2880>;

Yurvis Reyes Echavarría, yurvis.reyes@fp.sld.cu, <http://orcid.org/0000-0003-4990-621x>.

Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. La Habana.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo “Ejemplificar la experiencia de los profesores de la Facultad Preparatoria que impartieron ELE en el proceso de enseñar idioma español durante la transmisión de la Covid -19”. Se emplearon métodos entre los que se encuentran: el método histórico-lógico, el análisis-síntesis, estudio documental, los que permitieron la recogida de información imprescindible para argumentar la situación problemática que se define en: ¿Cómo contribuyeron los profesores de la Facultad Preparatoria que impartieron ELE en el proceso de enseñar idioma español durante la transmisión de la Covid -19? Los dispositivos móviles facilitaron tanto la enseñanza como el aprendizaje, el trabajo colaborativo en grupo, las relaciones estudiante –estudiante, estudiante-profesor, ofrecieron una mayor facilidad de desarrollo de habilidades comunicativas. Favorecieron el interés y la motivación de los estudiantes, el aprendizaje fue agradable, alegre, cooperativo y significativo. El aporte está en que se empleó un modo de actuación profesional flexible y novedosa al enseñar ELE y mantener los servicios educativos en condiciones de salud. La pertinencia está en que contribuye al enriquecimiento de la práctica profesional desde la didáctica y acerca del trabajo metodológico. La investigación cuenta con el siguiente sumario: 1- La búsqueda de estrategias para iniciar las clases durante la pandemia de SARS-CoV-2. 2- La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) durante la transmisión del SARS-CoV-2. 2 -La preparación de los docentes. 3-La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) durante la transmisión del SARS-CoV-2.

Palabras claves: Covid -19, enseñanza, español como lengua extranjera,

ABSTRACT

The objective of this work is to "Exemplify the experience of the teachers of the Preparatory Faculty who taught ELE in the process of teaching Spanish during the transmission of Covid -19". Methods were used among which are: the historical-logical method, analysis-synthesis, documentary study, which allowed the collection of essential information to argue the problematic situation that is defined in: How did the professors of the Preparatory Faculty contribute What did they teach ELE in the process of teaching Spanish language during the transmission of Covid -19? Mobile devices facilitated both teaching and learning, collaborative group work, student-student, student-teacher relationships, offered greater ease of development of communication skills. They favored the interest and motivation of the students, the learning was pleasant, joyful, cooperative and meaningful. The contribution is that a flexible and innovative professional performance mode was used when teaching ELE and maintaining educational services in healthy conditions. The relevance is that it contributes to the enrichment of professional

practice from didactics and about methodological work. The investigation has the following summary: 1- The search for strategies to start classes during the SARS-CoV-2 pandemic. 2- The teaching of Spanish as a Foreign Language during the transmission of SARS-CoV-2. 2 -The preparation of teachers. 3- The teaching of Spanish as a Foreign Language during the transmission of SARS-CoV-2.

Keywords: Covid -19, teaching, Spanish as a Foreign Language

INTRODUCCIÓN

El mundo desde finales de 2019 está atravesando por una situación excepcional por la aparición de un nuevo coronavirus causante de la nueva enfermedad que se llamó COVID-19. En el artículo “Pandemia de COVID-19” (2021) publicado en Wikipedia plantea que el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la COVID-19 como pandemia por la alta cantidad de personas infectadas y su gravedad.

Otro artículo titulado “Covid-19: una situación excepcional con consecuencias imprevisibles” (2021) refiere que se vive una situación excepcional, de magnitud nunca vista, con consecuencias imprevisibles y las circunstancias afectan a la población o la infraestructura social y económica, cuya magnitud supere la capacidad habitual de respuesta y recuperación del país y pone en riesgo el desarrollo, los derechos humanos, la democracia. Esta situación había causado en el planeta hasta el 13 diciembre de 2020 270 886 355 casos confirmados y 5 326 528 fallecidos. (Minsap 2021)

La enfermedad SARS-CoV-2 llegó a Cuba al confirmarse el primer caso cuando se reportó con la enfermedad un turista extranjero junto a otros aún asintomáticos.

La compleja situación que impuso la pandemia y la necesidad de acceder a la obtención de divisas fue una necesidad de la Facultad Preparatoria de iniciar las clases observando las reglas establecidas contra la propagación de la Covid-19.

Se recurrió al teletrabajo o trabajo a distancia, para la preparación de los profesores fundamentalmente, el uso de los móviles y las computadoras para la clase y cuantas estrategias posibles que respondieran a las necesidades académicas y cumplir con la actividad para desarrollar la competencia comunicativa observando el distanciamiento físico y otros aspectos del protocolo sanitario establecido. En la clase además de emplear medios de enseñanza tradicionales se potenció el aprendizaje móvil” (m-learning).

Para esta investigación se emplearon métodos entre los que se encuentran: el método histórico-lógico, el análisis-síntesis, estudio documental, la modelación los que permitieron la recogida de información imprescindible para argumentar la situación problemática que se define en: ¿Cómo contribuyeron los profesores de la Facultad Preparatoria que impartieron ELE en el proceso de enseñar idioma español durante la transmisión de la Covid -19? Lo que permitió definir como objetivo de este trabajo: Ejemplificar la experiencia de los profesores de la Facultad Preparatoria que impartieron ELE en el proceso de enseñar idioma español durante la transmisión de la Covid -19. El aporte está en que se empleó un nuevo modo de actuación profesional al enseñar ELE y mantener los servicios educativos en condiciones de salud. La pertinencia está en que contribuye al enriquecimiento de la práctica profesional desde la didáctica y acerca del trabajo metodológico.

DESARROLLO

1- La búsqueda de estrategias para iniciar las clases durante la pandemia de SARS-CoV-2

Fue el 11 de marzo de 2020 cuando se reportó el primer caso de la enfermedad en Cuba, posteriormente se detectó un evento de transmisión local y se inició la fase de transmisión autóctona limitada de la COVID-19 al ser confirmados casos con viajeros procedentes de zonas afectadas.

Las autoridades sanitarias y políticas diseñaron y organizaron planes desde antes que la enfermedad apareciera en el país para minimizar los efectos del coronavirus, entre ellas fueron cerradas las escuelas, las fronteras, se llamó a las personas al aislamiento social y mantener el distanciamiento físico, la restricción de movilidad.

Comenzaron a llegar a la Facultad Preparatoria estudiantes no hispanohablantes para aprender el idioma español, que les permitiría enfrentar la carrera de medicina, por lo que había que buscar estrategias útiles y adecuadas para atender a las necesidades académicas, la preparación de los profesores y que estuvieran a tono con los protocolos sanitarios establecidos para evitar el contagio y la propagación de la enfermedad.

Con este fin se creó un grupo pedagógico que fue seleccionado y orientado por la profesora principal con la misión de prepararse para impartir clases tan pronto arribaran

los estudiantes e hicieran el control sanitario. Algunas de las tareas que se desarrollaron fueron encaminadas a:

- Diseñar e instrumentar la estrategia didáctica para las clases de ELE y acerca del trabajo docente metodológico, las evaluaciones parciales y todo lo concerniente al proceso docente con los estudiantes que llegaron al país.
- Sistematizar el empleo de las nuevas tecnologías de y hacer uso de otros canales para lograr la competencia comunicativa, Internet, los móviles, la aplicación WhatsApp potenciado el aprendizaje móvil (m-learning).
- Incrementar el rigor en el cumplimiento las medidas sanitarias que tenían que estar de forma permanente aplicándose en las aulas: distanciamiento físico, uso permanente de mascarilla, colocación a la entrada de las aulas de pasos podáticos y de sustancia para la desinfección de las manos.

Se crearon en esta etapa condiciones para cumplir determinadas exigencias que hicieran posible reanudar la enseñanza de ELE a aunque estuviéramos en fase de transmisión de la enfermedad.

2-La preparación de los docentes

Con el establecimiento de la fase de transmisión autóctona de la pandemia en Cuba se inició el aislamiento social y se pusieron en práctica numerosas medidas sanitarias tendentes a minimizar el riesgo de propagación de la enfermedad. En cuestión laboral y seguir trabajando se extendió la modalidad de trabajo a distancia y el teletrabajo.

Silva Y. (2021) considera que el trabajo a distancia tiene distintas formas de realizarse, la última forma parte del primero y requiere de conectividad de manera permanente, al realizarse desde casa. Ambas implican trabajar fuera del centro. Travieso I. (2021) discurre que el teletrabajo exige conectividad, en tanto el trabajo a distancia carece de esta, por lo que el empleado debe acudir a su centro a entregar el resultado de su labor:

A partir de estos conceptos lo que se realiza por parte de los profesores que participaron en esta experiencia es trabajo desde la casa combinado (distancia), con el trabajo que requiere conectividad, ambos fuera del centro. Realizará sus funciones desde cualquier lugar ya sea su vivienda, u otros lugares mientras que con el teletrabajo el profesor

prestará sus servicios empleando medios tecnológicos, fundamentalmente a través de teléfonos móviles en función de su preparación.

En el este proceso de preparación de los profesores se puso a prueba la capacidad de respuesta y fuerza de los docentes ante el estrés generado por el virus, el temor de enfermar y la respuesta laboral que se necesitaba por lo que se aprovechó las medidas que se habían implementado en materia laboral respecto al trabajo a distancia y el teletrabajo

. En una primera fase fue esencial el uso de teléfonos móviles, para coordinar y orientar el trabajo que bajo otras condiciones sería trabajo de mesa y establecer una dinámica estructurada de la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE), sus componentes, el desarrollo de habilidades y de la competencia comunicativa.

En un segundo momento se analizan y planifican lo indicado en la casa, por WashsAAp discuten las tareas, finalmente se aprueban y se les hacen objeciones, se mejoran.

Como resultado de esta innovación en el trabajo docente de los profesores fueron elaborados un grupo de actividades que asegurarían el inicio de las clases como:

- planificación de clases para las primeras semanas
- confección de medios de enseñanza
- planificación de materiales para que adquieran el vocabulario, identifiquen las letras del alfabeto y los números,
- medios de enseñanza de alimentos, animales, frutas, etc del contexto cubano fundamentalmente
- materiales para la comprensión auditiva y audiovisual
- textos para la comprensión de la lectura
- ejercicios
- actualización profesional en cuanto al conocimiento y cómo poner en práctica la enseñanza del aprendizaje móvil” (m-learning)

Se observó que los de materiales didácticos elaborados fueran adecuados, ajustables a las necesidades del nivel de aprendizaje (se tratan temas que tienen que ver con la familiarización hacia el idioma en que se acercan al conocimiento del alfabeto, los números, días de la semana, meses del año , los números, datos personales ,la familia la vivienda, el aula y conocer la ciudad, los servicios públicos y los transportes colectivos, alimentos y ropa y la atención médica que deben adquirir, adaptados al contexto cubano y diseñado según lo requerido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)..

3- La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) durante la transmisión del SARS-CoV-2.

La enseñanza es un proceso complejo que se inicia desde el nacimiento del individuo. Se realiza en la familia, en la comunidad, en todos los espacios en que se desarrolla la vida social, los medios de comunicación influyen en este proceso; las instituciones educativas. La enseñanza en las instituciones educativas es tarea del profesor o maestro, mediante la cual lo organiza y lo conduce. El objetivo es el aprendizaje y ambos responden a los objetivos que a la vez determinan el resto de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el proceso de enseñanza, la práctica profesional del profesor, o maestro, bajo la concepción actual tiene la función de ser mediador, guía, facilitador del conocimiento y emplear métodos, procedimientos, medios de enseñanza, formas de organizar la clase apropiados, debe enseñar a los estudiantes a aprender. El estudiante ha de participar activamente en la construcción del conocimiento, en este sentido en la clase de ELE dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa y este se concreta en un aprendizaje significativo puesto que lo asimile, desarrolle las habilidades, los hábitos y las capacidades, y se fomente la formación de valores y sentimientos y se puede desenvolver en el contexto de la lengua que aprende.

La enseñanza ha incorporado las nuevas tecnologías, para Martínez, M. (2018) cita que son “herramientas y procesos para acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos”, aunque hace uso de otros medios de enseñanza tradicionales. En tanto es considerada también como el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas, soportes de la

información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información. (EcuRed, S/F).

De estos estudios realizados sobresalen informaciones que se consideran importantes como contribución en esta experiencia, como las siguientes: herramientas y procesos, intercambiar y presentar información por medios electrónicos, comunicación procesamiento y transmisión digitalizados de la información

La enseñanza de idioma en Cuba cuenta con experiencia en estas prácticas y español no se exceptúa y hace uso de ellas potenciado el aprendizaje del idioma. Según Olazábal y Borroto, (2016) la enseñanza de ELE en el país y otras latitudes ha sido siempre abanderada en la incorporación de las tecnologías ya sean como procesos, herramientas, medios de enseñanza, más avanzadas a su proceso de enseñanza-aprendizaje: la radio, el televisor, la computadora, la pizarra digital y así sucesivamente hasta los medios más sofisticados que hoy se utilizan en ese tipo de enseñanza.

Una de las tendencias de estos tiempos en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de idiomas, es el m-learning que significa “aprendizaje móvil” se realiza cuando y donde nos encontremos y permiten con mayor facilidad solucionar los problemas en la parte educativa (Sánchez J., Castañeda A., et al. 2016). Según Hernández, R. y Morales, M. (2010) consideran que el m-learning se refiere a los ambientes de aprendizaje basados en la tecnología móvil, destinados a mejorar e impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas premisas, de lo que trata esta experiencia es que el profesor conciba cambios en la forma de actuación que convierta en flexible e innovadora la manera de enseñar en la clase de ELE manteniendo las medidas sanitarias, por lo que el empleo de la enseñanza móvil ofrece estas oportunidades.

Se constató que los estudiantes de Jamaica que estudiaron en la preparatoria de idioma español para extranjeros de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, todos poseían y utilizaban sus dispositivos móviles digitales (teléfono inteligente) en función del aprendizaje, por lo que correspondió a los profesores salir de la zona de confort y asumir el desafío no solo en función de la tendencia de la actualidad referente al aprendizaje móvil (m-learning m-learning).

El uso de los dispositivos electrónicos móviles acompañado del uso del televisor no solo favoreció la clase, sino también aquellas actividades extracurriculares que complementan el aprendizaje bajo la guía y control del profesor. Aunque existieron aspectos desfavorables por el costo económico y la desventaja de algunos profesores en el uso de los teléfonos móviles inteligentes.

El aprendizaje móvil (m-learning) se llevó a cabo en la clase de ELE de diferentes formas, en integración con el TV y otros medios tradicionales. Entre algunos ejemplos se citan:

--Revisión de textos escritos por los estudiantes de nivel **B1, B2**: (Previamente los textos fueron revisados por el profesor y de acuerdo a las dificultades presentadas en los estudiantes se seleccionó en el que confluyeran problemas comunes.

- En la clase se procedió al análisis desde el dispositivo móvil de cada uno de ellos lo que favorecen el trabajo colaborativo en el grupo estableciéndose relaciones de colaboración estudiante-estudiante, estudiante-profesor en la rectificación del texto
- El profesor lee el trabajo para lograr ser entendido por todos.
- Se procede al análisis de la ortografía, uso de los signos de puntuación, presencia, estructura de los párrafos.
- Análisis de los enunciados, si las oraciones tienen la estructura gramatical básica: sujeto, predicado que puede ser un verbo al que se le agrega un tipo de complemento
- Simultáneo a este análisis el profesor escribirá en la pizarra la oración debidamente estructurada de manera que se irá conformando la conjugación o el léxico

Desarrollar la expresión oral en una clase prevista para 2-3 horas sobre las vacaciones estudiantes de nivel B1, B 2 según el MCER. Por ejemplo:

- Los estudiantes tienen que hablar sobre un tema que le correspondió sobre una temática de la unidad No 8 “Vamos de viaje”.

- Todos tienen en el teléfono una foto de un paisaje de un lugar para hacer un viaje de vacaciones
- Tendrán en cuenta en la comunicación el medio de transporte empleado, las ventajas, de las necesidades que requieren comprar para el viaje, con quien irán, harán una breve descripción del lugar y narrarán que hicieron.
- El estudiante que le corresponde hablar grabará la exposición con su teléfono, el resto del grupo escucha y hará una lista de los errores que captó
- Descubren los errores cometidos, primero el estudiante que habló rectifica las faltas que dijo escuchando nuevamente la grabación y rectificando, posteriormente intervienen otros estudiantes señalando otros errores. Se tiene cuenta la coevaluación y heteroevaluación
- Finalmente, los alumnos escriben un correo a un amigo invitándole a visitar este lugar en las vacaciones o envían una tarjeta postal con la invitación de visitar este sitio y hace referencia a las ventajas que proporciona

-- Los textos: Para desarrollar la expresión oral resultan de interés para estudiantes de nivel B1-B2. Las actividades que se realizaron con los textos fueron variadas, dirigidas no sólo en la comprensión del texto, sino también en la producción oral y/o escrita, a mejorar la lectura y al trabajo con el vocabulario y el debate entre los estudiantes. Los textos que se seleccionaron de otra fuente que no era el libro de texto hoja de trabajo se socializaban a través de los teléfonos móviles y la aplicación de Waashs-Apps Ejemplo:

1-Lea cuidadosamente el texto

Teresa es angolana y estudia en Cuba medicina. Su familia es pequeña, unida y religiosa. La madre de 45 años es alta y bonita. Trabaja de secretaria en una oficina. Su padre tiene 48 años es fuerte y practica deporte. Trabaja en otra provincia como ingeniero.

Teresa tiene dos hermanos menores que ella, estudian en una escuela de segunda enseñanza, son poco estudiosos e intranquilos, aunque no les gusta faltar a clases, mucho menos a la práctica de deporte. Ellos pasan las vacaciones con los abuelos que viven en el campo. La familia es amable y respetuosa con los amigos y vecinos.

1- Responda verdadero (V) o falso (F):

---Teresa no vive con su familia

--- El padre de Teresa es mayor que la mamá

--- Los padres de Teresa trabajan cerca uno del otro

--- En la familia hay tres hermanos

---- Los abuelos de Teresa viven lejos de sus nietos

2- Marca con una cruz (x) la pregunta que no se corresponda con el texto:

---- ¿Cómo es la familia de Teresa?

---- ¿Cómo es la madre de Teresa?

---- ¿Cómo es la casa de la familia de Teresa?

---- ¿Son estudiosos los hermanos de Teresa?

---- ¿Los abuelos viven en la casa de sus nietos?

3-Marca con una cruz la respuesta correcta:

3.1 Los padres de Teresa trabajan como:

--- Ingeniero

--- Profesor

--- Comerciante

--- Enfermero

---Oficinista

3.2 Los hermanos de Teresa pasan las vacaciones:

--- En la playa --- En un hotel --- En la casa de los abuelos --- En el extranjero

-- Con el texto de la clase del día se trabajó el vocabulario, se combinó el uso de fotos, láminas, movimientos corporales para que el estudiante que el llegara al significado.

--Búsqueda y selección de información en Internet el, ya sean videos, fotos, textos para investigar y trabaja sobre el medio ambiente, los problemas que presenta, los cuidados

que hay que tener para protegerlo y conservarlo, con la finalidad de desarrollar las habilidades comunicativas correspondientes al nivel B2 según MCER.

-- Los dispositivos móviles se utilizaron para controlar el trabajo de los estudiantes desde sus casas y para orientar y realizar actividades complementarias

Resultados

Los dispositivos móviles facilitaron tanto la enseñanza como el aprendizaje, el trabajo colaborativo en grupo, las relaciones estudiantes –estudiante, estudiante-profesor

Además, ofrecieron una mayor facilidad de desarrollo de habilidades de expresión escrita, oral, audiovisual y comprensión de lectura. Favoreció el interés y la motivación de los estudiantes, el aprendizaje fue agradable, alegre, cooperativo y significativo

CONCLUSIONES

Con la transmisión autóctona de la Covid-19 fueron buscadas estrategias útiles y adecuadas para atender a las necesidades académicas de los estudiantes, y la preparación de los profesores, y que estuvieran a tono con los protocolos sanitarios establecidos para evitar el contagio y la propagación de la enfermedad. Los profesores aprovecharon las medidas que se habían implementado en materia laboral respecto al trabajo a distancia, el teletrabajo y con el aprendizaje móvil para la preparación. El uso de dispositivos móviles constituyó una estrategia para la enseñanza e implica una alternativa de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y acompañado del uso del televisor y otros medios tradicionales favoreció la clase, el trabajo colaborativo en grupo, las relaciones estudiante –estudiante, estudiante-profesor y el proceso de enseñar y aprender se convirtió en un momento de disfrute para estudiantes y profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EcuRed (2021) COVID-19. Disponible en: <http://www.ecured.cu/index.php/EcuRed: Enciclopedia cubana>.
- EcuRed (S/F) Las TIC en los Joven Club de Computación y Electrónica Disponible en: https://www.ecured.cu/Las_TIC_en_los_Joven_Club_de_Computaci%C3%B3n#Definici.C3.B3n_de_TIC_y_sus_caracter.C3.ADsticas
- Hernández R., Morales, M. (2010) Dispositivos móviles en la educación. Disponible en: <http://www.americlearningmedia.com/edicion-009/105-analisis/665-dispositivos-moviles-en-la-educacion>
- Martínez, M. (2018) Acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación en México: factores determinantes. Revista Ttecnología y sociedad. vol.8 (14). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-36072018000200002
- Minsap (2021) Información del Minsap. Disponible en: <https://www.granma.cu/informacion-minsap/2021-12-14/ministerio-de-salud-publica-cuba-reporta-73-casos-positivos-a-la-covid-19-14-12-2021-10-12-18>
- Olazábal, I., Borroto, G. (2016) El aprendizaje de idioma español mediante dispositivos electrónicos móviles en la universidad: una guía digital .Revista Referencia Pedagógica, Vol. 4, (2): 125-138. Disponible en: <https://rrp.cujae.edu.cu/rrp/article/download>
- Sánchez J., Castañeda A., Londoño A. (2016) Uso de aplicaciones móviles para el aprendizaje de una lengua extranjera Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=lic_lenguas
- Silva, Y. (2021) Trabajo a distancia y teletrabajo: garantías, desafíos y oportunidades Disponible en: <https://www.granma.cu/cuba/2021-04-/trabajo-a-distancia-y-teletrabajo-garantias-desafios-y-oportunidades-30-04-2021-23-3004-57>
- Travieso, I. (2021) Más de 400 mil cubanos se desempeñan en el trabajo a distancia. Disponible en: <http://www.acn.cu/cuba/83122-mas-de-400-mil-cubanos-se-desempenan-en-el-trabajo-a-distancia>. Disponible en:
- Wikipedia -Pandemia de COVID-19..Disponible en: [1«https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia_de_COVID-19&oldid=134451965](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia_de_COVID-19&oldid=134451965)

PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS ORIENTADAS AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANO-HABLANTES.

MSc. Teresa Trujillo Mazorra, teresa.tm@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5224-5857>

MSc. Lilian Fonseca Montes de Oca, lilian.fmo@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0995-8317>

Andrea Hernández Valera, andrea.hernandez@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0001-9553-8492>

Facultad de Español para No Hispanohablantes, UH.

RESUMEN

La utilización de los materiales convencionales, auténticos, audiovisuales y de las nuevas tecnologías en las clases de E/LE está encaminada al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes a partir del Enfoque Comunicativo y la utilización de una metodología basada en lo que se ha denominado Enfoque por Tareas, que le permite al estudiante desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad, también puede aprender a comunicarse mediante la interacción y la evaluación inmediata de la comprensión. Por esta razón se debe tener en cuenta que antes de determinar qué medios se van a utilizar, debe plantearse para quién, cómo se utilizarán y qué se pretende con ellos, ya que cualquier propuesta de selección y utilización debe hacerse desde la didáctica y no desde los propios medios; estos no solo transmiten información, son también mediadores entre la realidad y los estudiantes y mediante un sistema de símbolos desarrollan habilidades cognitivas por lo que han de ser motivadores, desarrolladores y originales, y sobre todo, creativos para así cumplir con sus funciones más generales. En este trabajo se proponen actividades a partir a la utilización de materiales didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa, que, de forma amena, original y motivadora, interrelacionan contenidos léxicos, gramaticales, comunicativos y socioculturales, siempre bajo la dirección y mediación del profesor.

Palabras claves: competencia comunicativa, tareas, creatividad

ABSTRACT

The use of conventional, authentic, audiovisual materials and new technologies in E / LE classes is aimed at developing the communicative competence of non-Spanish-speaking students based on the Communicative Approach and the use of a methodology Based on what has been called Task Approach, which allows the student to develop their own strategies, stimulating their creativity, they can also learn to communicate through interaction and immediate evaluation of understanding. For this reason, it must be taken into account that before determining which means are to be used, it must be considered for whom, how they will be used and what is intended with them, since any proposal for selection and use must be made from the didactic and not from the media themselves; These not only transmit information, they are also mediators between reality and the students and through a system of symbols they develop cognitive abilities so they have to be motivating, developers and original, and above all, creative in order to fulfill their more

general functions. In this work activities are proposed based on the use of didactic materials for the development of communicative competence, which, in an entertaining, original and motivating way, interrelate lexical, grammatical, communicative and sociocultural contents, always under the direction and mediation from teacher.

Keywords: communicative competence, tasks, creativity

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de idiomas extranjeros es un tema que ha propiciado la búsqueda constante de nuevas metodologías y tendencias, catalogándolas, en ocasiones, como *la verdadera y perfecta*. La autora Alice Omaggio, afirma que una de las características más sobresalientes sobre la evolución de la metodología en la enseñanza de idiomas extranjeros es la búsqueda continua del método perfecto de enseñanza, el cual permitirá que finalmente, los estudiantes puedan aprender lenguas de una manera fácil y eficaz.

El surgimiento de nuevos canales de comunicación en un mundo crecientemente globalizado pone al alcance del profesorado de lengua extranjera una diversidad de materiales. Esta proliferación impone la necesidad de llevar a cabo una selección rigurosa de los materiales que van a servir de punto de partida y de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el español en nuestro caso. La cuestión crucial se plantea entre los materiales que han sido diseñados específicamente para el aprendizaje de lengua, y aquellos otros cuyas funciones son de una naturaleza social más amplia, puesto que estos últimos –que llamaremos convencionalmente *auténticos*– parecen ofrecer ciertas ventajas sobre los primeros. En consecuencia, el presente trabajo aborda en primer lugar algunas ideas fundamentales sobre la autenticidad de los materiales para, en un segundo paso, aplicarlas a una clasificación de posibles procedencias de materiales auténticos para la enseñanza del español; además en este trabajo se fundamenta que la utilización de diferentes actividades, con el apoyo de materiales didácticos convencionales, audiovisuales y de las nuevas tecnologías en la clase de ELE se propicia el desarrollo de los conocimientos del estudiante a partir de su interacción con la cultura que posee en su memoria.

Responder a las actuales exigencias para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, es el eje conductor del este trabajo, específicamente el

desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes de los cursos cortos de la Universidad de La Habana, a través de la utilización de determinados medios didácticos. Se pretende fundamentar una propuesta de actividades a partir de tres vías diferentes: la literatura, en particular la poesía, los programas de la televisión cubana y el uso de las nuevas tecnologías. En todos los casos se interrelacionará el desarrollo de las habilidades comunicativas y la competencia sociocultural de los estudiantes, dando especial atención al mejoramiento de la comprensión auditiva y la expresión oral y se promueve el intercambio de ideas, vivencias y valores a partir de estimular en ellos los siguientes aspectos:

1. Auto aprendizaje del idioma, esto se refiere a la responsabilidad que tiene el alumno por su aprendizaje y por poner en práctica la lengua aprendida.
2. Desarrollo de las habilidades comunicativas, esta área comprende el trabajo de desarrollar las cuatro habilidades clásicas: escuchar, leer, escribir, hablar y además una quinta, a saber, permitir que el alumno sea capaz de responder espontáneamente a diversas situaciones comunicativas.
3. Enseñar lengua, cultura y sociedad, a rasgos generales, destaca que el aprendizaje del idioma debe permitirle al estudiante adquirir conocimientos acerca de la cultura y los valores del país representado por la lengua estudiada. Para el logro del objetivo propuesto es importante la utilización de los recursos didácticos necesarios, capaces de cumplir con las tareas, aunque sería un absurdo señalar que solamente estos garantizan el éxito en la enseñanza de idiomas extranjeros, pues, es obvio que en este proceso entran en juego la combinación de muchos elementos.

Por otra parte, también sería un absurdo negar que mientras más variados sean los recursos utilizados en clase, la actividad enseñanza-aprendizaje será más fructífera tanto para el profesor como para el estudiante. No obstante, es importante que el docente no se ate a la estructura de una herramienta única. Por ejemplo, menciona Garmendia que:

[...] los manuales deben concebirse como instrumentos “flexibles y maleables”; como “cajas de herramientas” y no como “moldes; como “mapas orientadores y sugerentes” y no como “recetas prescriptivas y directivas”, de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismo que actúan en el aprendizaje (2006)

- A pesar de que en esta cita parece referirse específicamente a los manuales de enseñanza, sirve para reafirmar el hecho de que lo importante de un recurso didáctico es que permita el desarrollo tanto de las habilidades productivas (expresión oral, interacción oral, expresión escrita), como de las destrezas receptivas (comprensión auditiva y comprensión de lectura) (Pisonero, 2004).
- Es la labor del docente explotar todo el potencial del material didáctico que está a su alcance, a fin de que el alumno reciba el *input* necesario para desarrollar las destrezas antes mencionadas.

En las clases de ELE para los cursos cortos que ofrece la Universidad de la Habana los profesores emplean, en algunas ocasiones, medios audiovisuales, tales como videos, canciones, noticias televisivas, películas, entre otros, para el desarrollo de las habilidades comunicativas: comprensión auditiva y expresión oral de los estudiantes. Sin embargo, se ha constatado que no es sistemático el empleo de los programas que ofrece la televisión cubana con este fin y que no existe un modelo general de actividades para trabajarlas en las clases.

También se ha observado que la habilidad de comprensión auditiva (CA) es la menos trabajada en las clases, en comparación con las otras y que la expresión oral requiere de un tratamiento más contextualizado.

Se tendrán en cuenta algunas reflexiones generales para el uso de los materiales didácticos en la clase de E/LE, se examinarán las ventajas y desventajas y se fijarán los criterios para la selección de los materiales.

Objetivo: Proponer un conjunto de actividades a partir del uso de materiales didácticos convencionales, audiovisuales y de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la comprensión auditiva (CA), la comprensión de lectura (CL), la expresión oral (EO) y la expresión escrita (EE) de los estudiantes no hispanohablantes.

DESARROLLO

En una clase de español como lengua extranjera (ELE) es fácil discernir entre un libro de ejercicios sobre estructuras gramaticales, por ejemplo, y una copia de un periódico del día: el primero debe su existencia únicamente al hecho de que hay personas que desean

o necesitan aprender español; el segundo, no. En sí mismos, ambos materiales son distintos y en relación con cada uno de ellos podemos pedir a los alumnos que realicen tareas esencialmente distintas. Materiales y tareas forman el binomio central en el trabajo organizado enfocado al aprendizaje de una lengua extranjera, y la cuestión de la autenticidad debe referirse a ambas, sin que la autenticidad de unos determine necesariamente la de otras, ni viceversa.

La autenticidad de los materiales para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera está en cierto modo condicionada por el contexto en que dicho proceso se lleva a cabo en el país de uso de la lengua, con vistas a una integración en éste – aprendizaje de segunda lengua o en un país cuya lengua es diferente a la que se aprende – aprendizaje de lengua extranjera. Dado que los materiales auténticos están presentes en todo momento y lugar de una sociedad, el aprendizaje de una lengua en el país en que ésta se usa implica una natural abundancia de este tipo de material, así como, por añadidura, una más natural justificación para su uso.

Pere Marqués da la siguiente clasificación a los Medios Didácticos:

Tipologías de los medios didácticos

A partir de la consideración de la plataforma tecnológica en la que se sustenten, los medios didácticos, y por ende los recursos educativos en general, se suelen clasificar en tres grandes grupos, cada uno de los cuales incluye diversos subgrupos:

Materiales convencionales:

- Impresos (textos): libros, fotocopias, periódicos, documentos...
- Tableros didácticos: pizarra, franelograma...
- Materiales manipulativos: recortables, cartulinas...
- Juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa...
- Materiales de laboratorio...

Materiales audiovisuales:

- Imágenes fijas proyectables (fotos): diapositivas, fotografías...

- Materiales sonoros (audio): casetes, discos, programas de radio...
- Materiales audiovisuales (vídeo): montajes audiovisuales, películas, vídeos, programas de televisión...

Nuevas tecnologías:

- Programas informáticos (CD u *on-line*) educativos: videojuegos, lenguajes de autor, actividades de aprendizaje, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas...
- Servicios telemáticos: páginas web, weblogs, tours virtuales, webquest, cazas del tesoro, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas y cursos *on-line*...
- TV y video interactivos.

La selección de materiales didácticos

Para que un material didáctico resulte eficaz en el logro del aprendizaje, no basta con que se trate de un "buen material", ni tampoco es necesario que sea un material de última tecnología. Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva, hemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades...) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo:

- Los **objetivos** educativos que pretendemos lograr. Hemos de considerar en qué medida el material nos puede ayudar a ello.
- Los **contenidos** que se van a tratar utilizando el material, que deben estar en sintonía con los contenidos de la asignatura que estamos trabajando con nuestros alumnos.
- Las **características de los estudiantes** que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales.
- Todo material didáctico requiere que sus usuarios tengan unos determinados prerrequisitos.

- Las **características del contexto** (físico, curricular...) en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando. Un contexto muy desfavorable puede aconsejar no utilizar un material, por bueno que sea; por ejemplo, si se trata de un programa multimedia y hay pocos ordenadores o el mantenimiento del aula informática es deficiente.
- Las **estrategias didácticas** que podemos diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: secuenciación de los contenidos, conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes, metodología asociada a cada una y los recursos educativos que se pueden emplear, entre otros.

Así, la selección de los materiales a utilizar con los estudiantes siempre se realizará contextualizada en el marco del diseño de una intervención educativa concreta, considerando todos estos aspectos y teniendo en cuenta los elementos curriculares particulares que inciden. La cuidadosa revisión de las posibles formas de utilización del material permitirá diseñar actividades de aprendizaje y metodologías didácticas eficientes que aseguren la eficacia en el logro de los aprendizajes previstos.

La poesía en los niveles principiante y elemental.

La potencialidad de la poesía como herramienta didáctica en las clases de E/LE es uno de los intereses de nuestra enseñanza.

Metodológicamente se analiza desde la perspectiva didáctica los aportes que puede realizar la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera, la importancia de los conocimientos socioculturales, para que el alumno haga una lectura personal y necesariamente coherente.

De ahí que el estudiante infiere aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la lectura de textos de creación y desarrolla estrategias de comprensión textual para hacerlas revertir en las correspondientes producciones (oral/escrita) y habilidades (comprensión/expresión). Se desarrolla el hábito de lectura, como recurso para el perfeccionamiento, la ampliación permanente y el autocontrol del progreso del dominio lingüístico y conoce las manifestaciones artístico-culturales en la lengua que aprende.

La literatura actúa en el ser humano como un activador del poder creativo del individuo, conduce al alumno hacia un mundo de nuevas prácticas donde sus sentimientos puedan aflorar a través de la lectura de un texto literario. La poética se nos convierte en un material riquísimo para la clase de ELE: por un lado, como texto auténtico; por otro, como fruto de una experiencia y visión de vida particular que nos proporciona gran variedad de historias y situaciones. Por eso, con él se puede trabajar la comprensión de textos y además nos ofrece la posibilidad de trabajar las otras habilidades: la expresión oral y escrita, y la comprensión auditiva a través de los debates de ideas.

Cuando se enseña un idioma el estudiante queda expuesto a una cultura nueva y, en este sentido, los materiales literarios son de una gran importancia. La presencia de la literatura es necesaria si partimos de la idea de que un estudiante de español se expone a una cultura diferente, y por lo tanto, qué mejor muestra que los textos literarios.

“el uso de textos literarios en las clases de lengua ha de estar justificado didácticamente en los intereses de la clase en particular y en su nivel de aprendizaje. (...) Los textos deben ser seleccionados teniendo en cuenta que deben ofrecer al estudiante extranjero un modelo de lengua actual, sin arcaísmos y un vocabulario común y propio del habla cotidiana”, (Santamaría, 2000).

En las clases de E/LE no es común la utilización de estos textos por la creencia de que el estudiante no es capaz de captar el mensaje transmitido por el autor, ni identificarse con el lenguaje y los recursos poéticos. Era ese también el criterio de estas autoras pero la experiencia que tuvimos con la utilización de la canción de Violeta Parra, “Gracias a la vida” nos motivó a buscar otros textos poéticos que se ajustaran por su contenido al nivel principiante y elemental. Esta experiencia, originó la inclusión de dos propuestas didácticas, para la explotación de la poesía en las clases de E/LE en los niveles de Principiante y Elemental.

Se seleccionaron dos poemas y se aplicaron actividades didácticas que propiciaron incentivar a los estudiantes, estimular su creatividad e imaginación, además de asociarlos a los contenidos estudiados.

Para la selección de estos textos se tuvieron en cuenta las siguientes razones:

¿Qué autores son apropiados para estos niveles? ¿Cómo seleccionar los textos? ¿Qué criterios de selección se debían fijar? Estas y muchas otras interrogantes se hicieron para llegar a la conclusión de que:

- los poemas seleccionados deben ser de poetas hispanos
- los textos breves con estructura sencilla y ajustados al nivel de los estudiantes
- el vocabulario simple y con palabras de uso común
- un tema que motive a los estudiantes a la lectura de la poesía. (Ver anexo 1)

La televisión

Giovanni Brandimonte plantea que: *“El soporte audiovisual, representado por el cine y la televisión, nos puede proporcionar una fuente inagotable de recursos para las clases de E/LE, y debe convertirse en un instrumento imprescindible en los centros y academias”.*

Características

La TV es un medio de comunicación de acceso secuencial real –en principio, sin posibilidad de repetición del mensaje frente al que el usuario adopta un papel generalmente muy pasivo; da cabida a una gran variedad de temas y formatos de programas en los que la información está prediseñada y controlada, y se caracteriza por una altísima volatilidad– ligada a la actualidad y las modas, lo que la convierte en un medio muy dinámico. Su extremadamente alta difusión la capacita para crear nexos externos y formales entre personas, constituyendo tanto sus contenidos como su propia función uno de los temas de conversación más usuales.

La televisión como fuente de materiales auténticos

Una vez establecidos el valor de la televisión como fuente adecuada de materiales didácticos auténticos para la clase de E/LE, vamos a acometer un breve estudio con atención a sus características posibilidades de explotación en términos de trabajo.

Por otra parte la televisión ha demostrado que en su calidad de medio de comunicación puede servir eficazmente como recurso para mejorar la docencia, permitiéndole realizar una labor más efectiva que la sola transmisión verbal de informaciones aunque no es un instrumento que pueda por sí mismo dar soluciones a ningún problema sólo hace para lo

que ha sido diseñado, a la vez proporciona una gran cantidad de información sociocultural, en el sentido sociológico y antropológico (mentalidades, actitudes, costumbres y valores). De esa manera los alumnos tienen la oportunidad de ver cómo la gente de otras naciones actúa, piensa y se comporta de un modo diferente en determinadas situaciones.

En este caso no se trata de utilizarla en el aula como medio de enseñanza sino como parte del proceso educativo, pero fuera del marco escolar.

El trabajo desarrollado con este medio de difusión masiva permite poner al estudiante en contacto directo con el idioma vivo, natural y espontáneo de hablantes nativos. La amplia explotación de las posibilidades que brindan los programas seleccionados debe encaminarse a lograr, en sentido general, un mayor desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y de expresión oral.

El alumno debe sentirse motivado por investigar, indagar, buscar información, no solo sobre aspectos puramente lingüísticos y de contenido en el idioma, sino también de cultura general.

El profesor se convierte en mediador, observador y controlador del proceso, su protagonismo en el aula se reduce y el del estudiante se amplía.

Como sujetos activos y pensantes son capaces de debatir, valorar, comparar, hacer caracterizaciones y defender sus propios criterios con una expresión espontánea y creativa, sin ceñirse a patrones rígidos y esquemáticos. (Ver anexo 2)

Las nuevas tecnologías

El uso de las tecnologías digitales promete abrir nuevas dimensiones y posibilidades en los procesos de enseñanza aprendizaje ya que ofertan una gran cantidad de información interconectada en los procesos de enseñanza-aprendizaje para que el usuario la manipule, permiten una mayor individualización y flexibilización del proceso instructivo adecuándolo a sus potencialidades particulares, representan y transmiten la información a través de múltiples formas expresivas provocándoles motivación y los ayudan a superar las limitaciones temporales y/o distancias geográficas entre docentes y educandos y de este modo facilita extender la formación más allá de las formas tradicionales de la enseñanza.

Es evidente por doquier la importancia de las nuevas tecnologías en muchos aspectos de la vida humana. En el caso particular de la enseñanza de idiomas, Alice Omaggio destaca que: *“hoy en día, tanto el profesor como el alumno pueden utilizar programas informáticos para hacer ejercicios, corregir errores, interarticular con personas nativas, entre muchas otras actividades”*. Finalmente, añade que *“el uso de las nuevas tecnologías puede estimular la motivación, tanto por parte del docente como del estudiante”*.

Presentamos algunas actividades que podemos realizar a partir de la utilización del carné de identidad de los cubanos. (Ver anexo 3)

CONCLUSIONES

Las actividades propuestas tienen la capacidad de representar la realidad, aportando elementos culturales, así como lingüísticos. Se considera que son muy útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, porque a través de estos los estudiantes podrán conocer más sobre la cultura de la lengua meta además de desarrollar las habilidades comunicativas.

Los materiales didácticos son eficaces en el desarrollo de la comprensión, producción, expresión oral y escrita por:

- ser motivadores,
- ofrecer situaciones de lengua contextualizadas,
- ser un producto artístico,
- transmitir valores morales y estéticos
- constituir un referente de primer orden para reflejar la historia, las costumbres y la cultura de un país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
Consultado: 2014-08-15
- Bravo Bosch, María Cristina La Televisión y E/LE .ASELE. Actas VIII, 1997.
- Cabero, J. y Duarte, A.: Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n13/n13art/art133.htm>
- Cabero, J. (2002): Tecnología Educativa. Diseño, producción y evaluación de medios para la enseñanza. Paidós, Barcelona, España.
- Cabrera Jiménez, Liliana (): Uso de los medios audiovisuales en la clase de ELE. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/exterior/bg/es/publicaciones/2-Ponencias.pdf> Consultado: 2014-07-06.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y GLORIA SANZ: Enseñar lengua. Editorial Grao. Barcelona, España, 1994.
- Cassany, D. Describir el escribir. Paidós, Madrid, España, 1997.
- ———: La cocina de la escritura. Anagrama, Barcelona, España, 1998.
- Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín y Soriano, Carmen: Aula Internacional 3. Difusión S.L., Barcelona, 2006.
- De Pablos, J. Tecnología y Educación. CEDECS. Barcelona, 1996. Ver capítulo “Los medios como objeto de estudio preferente para la tecnología educativa”. Disponible en [En http://www.lmi.ub.es/te/any96/depablos_cedecs/](http://www.lmi.ub.es/te/any96/depablos_cedecs/)
- Enfoque comunicativo: Diccionario de términos clave de E/LE, 2011.
- Marqués, P. Los medios didácticos. 2000. En <http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>
- Ruíz García, Rosario De los baúles de la Píquer a las maracas de machín. La canción como contenido cultural en la clase de ele. En REDELE (Red Electrónica de la Didáctica del Español como Lengua Extranjera). Biblioteca virtual no. 3, 2005, <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml>. (25-04-2007)
- Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente, Alianza Editorial, Madrid. España.

ANEXOS

Anexo 1. La poesía

Propuesta de actividades para la aplicación didáctica de la poesía en las clases de E/LE

Propuesta # 1

1. Destinatario: Nivel Principiante
2. Habilidades: Comprensión Auditiva

Expresión Oral

Expresión Escrita

Interacción Oral

3. Conocimientos Funcionales

Expresar opiniones (Yo pienso...yo creo

Describir

Expresar gustos, deseos

3. Conocimientos léxicos: Relacionado con las relaciones personales

4. Conocimientos Gramaticales: presente del indicativo

verbo (ser, haber, venir, coincidir)

pronombres posesivos: tuyo, mío, tus, mis

pronombres demostrativos este,

pronombres personales: yo, tú,

conjunciones: pero, y

5. Conocimientos socioculturales: Relaciones personales

"Oración de Gestal"

Yo soy Yo, Tú eres Tú,

Yo hago lo mío, Tú haces lo tuyo.

Yo no vine a este mundo a cumplir tus expectativas.

Tú no viniste a este mundo a cumplir mis expectativas.

Sí coincidimos, ¡qué hermoso!

Pero si no, no hay nada que hacer

Porque Yo soy Yo,

y Tú eres Tú.

1. Lectura del poema por el profesor
(Antes de la lectura entregar el poema a los estudiantes)
a) ¿De qué se habla en el poema?
2. Trabajo con el vocabulario
2.1. La palabra expectativa significa:
 - cosa que se espera como probable
 - esperanza de conseguir algo
3. Seleccione los sinónimos de los sustantivos mundo y expectativa.
tierra, expectación, orbe, ilusión, globo, esperanza, confianza, universo.
- 3.1 Sustituye en el poema los sustantivos mundo y expectativa, con el sinónimo adecuado. ¿Cambia el significado de la frase? ¿Por qué?
4. ¿El poema es pesimista u optimista? ¿Por qué?
5. Señala el texto donde se aprecia las siguientes ideas:
 - respeto a la individualidad
 - aceptación de la personas
 - independencia
6. ¿Estás de acuerdo con lo que se expresa en el poema? ¿Por qué?
7. Cuenta alguna experiencia personal relacionada con lo que dice el poema
8. Llene los espacios en blanco

Sustantivos	Adjetivos	Verbos	Pronombres

- a) Indique en que tiempo están utilizados los verbos
9. Formule una hipótesis a partir de la frase que aparece en el poema
Si coincidimos ¡qué hermoso!

Anexo 2. La televisión

Programa televisivo propuesto y actividades a desarrollar

Programa: Con sabor

Día de la semana: Domingo. Hora: 1:00 p.m. Tiempo: 15 minutos

Tema: Cómo hacer un plato de comida cubana. Canal: Tele Rebelde

Actividades

- ¿Cuál fue el plato elaborado? ¿Te gustó?
- ¿Qué ingredientes se utilizaron?
- Explica cómo se elabora.
- ¿Conocen ese plato en tu país? ¿Es parte del menú habitual?
- ¿Hay alguno parecido?
- ¿Qué ingredientes utilizan y cómo lo elaboran?
- Compara los platos, cuál prefieres.
- ¿Qué consejos se dan para tener una buena alimentación?
- Recomienda platos conocidos cubanos y explica cómo se elaboran.
- Escribe la receta de un plato típico de tu país.
- Elabora una carta menú.
- Dramatización: en un restaurante, seleccionar un cocinero, elaborar la carta y seleccionar los comensales, pedir opiniones del servicio.

Otras actividades:

- Libro Hola Amigos. Pág.110, tercera parte.

EL DESARROLLO DE GLOSARIOS EN LA TERMINOLOGÍA

Lic. Oraily Madruga Rios, oraily@instec.cu, <http://orcid.org/0000-0002-1571-0246>

Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas-Universidad de la Habana.
Asistente.

RESUMEN

Desde el siglo II, los seres humanos han elaborado glosarios; sin embargo, la calidad y complejidad de estos se ha incrementado a la par de la evolución de la terminología como ciencia; así como también de los avances científicos y tecnológicos. El objetivo de este trabajo es analizar el desarrollo de los estudios terminológicos, en especial, de la confección de glosarios hasta la actualidad. Los métodos análisis documental, sintético-analítico, lógico-deductivo e histórico-lógico conforman las bases de la investigación. Se realiza una revisión bibliográfica actualizada acerca de los glosarios, de las teorías de la terminología y de las metodologías adoptadas más destacadas. Se argumentan los aciertos y limitaciones de las teorías y las metodologías. Se describen las características principales de los glosarios elaborados en Europa, America Latina y Cuba. Como conclusión, se determina iniciar la confección de un glosario bilingüe (español-inglés/inglés-español) sobre la Gerencia de la Ciencia y la Innovación, tema poco tratado en investigaciones anteriores.

Palabras claves: terminología, glosarios, análisis.

THE DEVELOPMENT OF GLOSSARY TERMINOLOGY

ABSTRACT

Since the 2nd century, human beings have elaborated glossaries; however, those glossaries' quality and complexity have been increasing alongside both the evolution of terminology as a science, and scientific and technological advances. The paper's aim is to analyze the development of terminological studies, especially the development of glossaries up to nowadays. The documentary analysis, synthetic-analytical, logical-deductive and historical-logical methods form the research's basis. An updated bibliographic review of glossaries, terminology theories and methodologies is carried out. The advantages and drawbacks of terminology theories and methodologies are argued. The main characteristics of glossaries written in Europe, Latin America and Cuba are described. Finally, it is determined to initiate the elaboration of a bilingual glossary (Spanish-English/English-Spanish) on Science and Innovation Management, an issue that has been little addressed in previous studies.

Keywords: terminology, glossaries, analysis.

INTRODUCCIÓN

Los lingüistas coinciden en la polisemia del concepto “terminología,” la acepción analizada en este artículo es como teoría. Varios autores la han definido de acuerdo a la corriente que representan y a su formación en las diferentes escuelas.

En 1931, Wüster con la culminación de su tesis doctoral sienta las bases de la terminología como ciencia; por tal motivo, se considera “el padre” de esta. Dicho autor se centra en la normalización terminológica con un enfoque onomasiológico, aunque no descarta que algunos términos puedan ser polisémicos.

En años posteriores, varios estudiosos de la terminología aportan teorías y trabajos valiosos en el campo, entre los más destacados se encuentran: Cabré Castellví (2009), Temmerman (2000) y Faber Benítez y León Arauz (2010). El objetivo del artículo es analizar el desarrollo de los estudios terminológicos, en especial, de la confección de glosarios hasta la actualidad.

DESARROLLO

1. Evolución de la terminología. Sus teorías, constructos de los glosarios.

La confección de glosarios bilingües apoya el intercambio científico entre países que hablan lenguas diversas, y con ello; el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. La producción de dichos textos se ha incrementado en el siglo XXI, generalmente creados por lingüistas que se basan en los principios de la Teoría Comunicativa de la Terminología de Cabré Castellví (1999). Los avances científicos y tecnológicos han dado lugar a nuevos escenarios comunicativos y necesidades lingüísticas.

Sin embargo, ya “en el siglo II existían glosarios elementales dirigidos a solventar dudas de carácter básico, a aclarar palabras que ya no eran de uso común” (*La Compilación del saber en la Edad Media*, 2013, p.7).

La evolución de la terminología como ciencia en el siglo XX trae consigo la elaboración de glosarios de mayor complejidad. Zevallos Pitzuha (2020) refiere que, en 1938, se publica el primer trabajo terminológico especializado de carácter internacional y

profesional: *el Vocabulario Electrotécnico Internacional* en Londres por la Comisión Electrotécnica Internacional (CEI).

No obstante, Gómez Hernández (2006) plantea que en el siglo XVIII, Lavoisier con el método de la nomenclatura en química y Linneo con la clasificación de la botánica y la zoología realizan los primeros trabajos prácticos terminológicos. En los siguientes cien años, el trabajo más destacado es la Nomenclatura Anatómica Clásica, según Gómez Hernández (2006).

En 1904, se crea la Comisión Electrotécnica Internacional y en 1931, Eugen Wüster funda la Escuela de Viena, la cual publica la Teoría General de la Terminología en 1979. Obra póstuma de su fundador que marca los preceptos para una normalización de términos.

Por otro lado, Sager (1990) da importancia a la interdisciplinariedad de la terminología, así como a su dimensión comunicativa, en la que el contexto desempeña una función principal:

La terminología también está influenciada por los campos temáticos y las áreas de actividad a las que sirve. (...) Dado que la terminología necesita una clasificación temática y ha utilizado el concepto de estructura de tesauros, se ha vinculado a la ciencia de la información. (...) De la filosofía y la epistemología ha tomado teorías sobre la estructura del conocimiento, la formación de conceptos, la naturaleza de las definiciones, etc.; de la psicología ha tomado prestadas teorías sobre la percepción, la comprensión, la comunicación, etc.; de la lingüística ha tomado prestadas teorías sobre el léxico y su estructura y formación; con la lexicografía, por último, comparte métodos de estructuración y descripción de las palabras, así como la experiencia de la presentación de información sobre las palabras. (p.3)

Para dar cuenta de los diferentes significados de un mismo término que aparecen en los textos (homonimia), siempre se ha aceptado que un término puede pertenecer a más de un campo temático, en el que se definirá de forma diferente. (...) se hace necesario establecer criterios para identificar el único nombre regular y propio de un concepto del que los demás son variantes, o bien definir el contexto en el que se produce el paradigma regular del término. (p.59)

Sager (1990) reconoce los aportes de Wüster con respecto a la normalización de los términos, basado en un enfoque onomasiológico. Además, propone otras aristas comunicativas y semasiológicas de la terminología, precursoras de la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) de Cabré Castellví (1998-1999):

La terminología es un campo de estudio interdisciplinar e incluso transdisciplinar. Es interdisciplinaria porque su objeto no puede describirse sin referencia a otros campos de estudio, en particular, la lingüística, la ciencia cognitiva y la comunicación. Es transdisciplinar en la medida en que forma parte de todas las áreas de conocimiento especializadas que utilizan términos para representar sus unidades de conocimiento. Sin la terminología no hay ciencia ni aplicación o descripción de las actividades especializadas. (p.9)

Se fundamenta en tres teorías:

- Teoría del conocimiento, que explica cómo se conceptualiza la realidad.
 - Teoría de la comunicación, que permite establecer una correlación entre tipo de situación y tipo de comunicación.
 - Teoría del lenguaje, que considera las UT inherentes al lenguaje natural participando de todas sus características intrínsecas, pero particularizando su carácter de término.
- (Cabré Castellví, 2005, pp.122-125)

Cabré Castellví analiza las debilidades de la teoría de Wüster en 1999, entre ellas: “la falta de adecuación descriptiva de la separación entre los términos y las palabras, la voluntad prescriptiva como única meta de la actividad terminológica,” (Cabré Castellví, 2009, p.10). A partir de dicho análisis crítico, surge la TCT, más integradora que la anterior. Se basa en que los términos puedan describirse y explicarse de manera apropiada en un marco amplio y flexible, concebidos como “unidades de naturaleza interdisciplinaria” (cognitivas, lingüísticas y sociales),” (Cabré Castellví, 2009, p.10).

La Teoría Comunicativa de la Terminología de Cabré Castellví (1998-1999) amplía el campo de estudio de la terminología como ciencia y en general, incorpora el enfoque epistemológico y el comunicativo. Desde sus inicios hasta la actualidad, la TCT ha sido muy aceptada por la comunidad de lingüistas, dado que aborda las insuficiencias

encontradas en la TGT, y se caracteriza por su base holística y comunicativa. Por tanto, en el presente se considera una de las bases teóricas más utilizadas para la confección de glosarios. El pensamiento de Cabré Castellví “ha calado en muchas universidades americanas y europeas – y españolas también,” (Azevedo, 2021, p.441).

Por otro lado, Temmerman (2000) crea cinco principios que fundamentan la corriente de la terminología sociocognitiva, basados en la semántica cognitiva en aras de sustituir los de la TGT de Wüster. Refiere que comúnmente no existe una estructura prototípica en la formación de unidades de conocimiento; destaca la función de los modelos cognitivos para la creación de términos, y los principios más relevantes combinan los enfoques onomasiológico y semasiológico.

En 2008, Pamela Faber de la Universidad de Granada propone la Terminología Basada en Marcos (TBM) que comprende tres premisas fundamentales: la organización conceptual, la multidimensionalidad de las UT y la selección de información semántica y sintáctica con la utilización de corpus multilingües.

Según la TBM, el principal objetivo de un trabajo terminográfico incluidos los glosarios bilingües es “el de crear una ontología por medio de la identificación y la organización de los conceptos dados en una disciplina determinada dentro de un marco que sea coherente y sistemático” (Filsinger Senftleben, 2020, p.16).

2. Características de la terminografía, la lingüística de corpus, el corpus y el glosario

Mientras que la terminología se ocupa del análisis de teorías, la terminografía “es la rama de la terminología que se encarga de realizar una antología de términos de distintos campos de conocimiento y de elaborar diccionarios, glosarios o corpus especializado” (Ilie, 2017, p.83).

Según Piñol Martínez (2021), la lingüística de corpus “consiste en el estudio del lenguaje que se basa en ejemplos auténticos de uso recogidos en situaciones reales” (p.64). Esta es una disciplina que se ha desarrollado vertiginosamente en la actualidad en términos de investigación, herramientas disponibles y aplicaciones teóricas y prácticas.

Además Piñol Martínez (2021) refiere que existen diversas definiciones de “corpus,” de ellas, el autor resume las cuatro características fundamentales de estos: los textos deben ser reproducciones de situaciones reales, los corpus deben ser auténticos; presentan un carácter computacional por su relación con procesos informáticos mediante el empleo de herramientas-Antconc, Sketch Engine; la recolección y la organización de los datos específicos determinan los criterios investigativos de los corpus de forma explícita.

Varias son las definiciones que se han escrito sobre glosarios. Se adopta la siguiente: “son bases de datos que registran definiciones y equivalencias en otro idioma de una serie de términos de un tema o especialidad específicos” (Piña Iturbe y Ríos Gonzalez, 2021, p.2). Se considera que profundizan en las características particulares de los glosarios multilingües, fundamentales para esta investigación.

3. Metodologías más relevantes en la confección de glosarios.

Las teorías terminológicas se relacionan de forma intrínseca con las metodologías adoptadas en la elaboración de glosarios. A continuación, se describen estas últimas, y se realiza un análisis crítico de las más destacadas.

Wüster enfatizó en la importancia de la normalización de los términos a nivel internacional, y de que un término científico definido pertenecía más a la ciencia que uno no definido. La metodología de las escuelas que lo siguen y la de su propia obra se caracteriza por su carácter reduccionista y estructuralista.

Cabré Castellví refiere que: “fue concebida como una propuesta prescriptiva para estandarizar los términos y un intento de evitar cualquier ambigüedad en la comunicación especializada” (Moreira y Costa, 2020, p.5169). Su aporte es significativo; sienta los preceptos teóricos de la terminología como ciencia con su TGT desarrollada por la Escuela de Viena y la Escuela Soviética de la Terminología, y además su obra promueve el surgimiento de organizaciones como: Comité Técnico 37 (TC 37), la ISA (International Standardization Association) en 1926, que luego de la segunda Guerra Mundial se convirtió en el ISO (International Standardization Organization).

La Teoría Comunicativa de la Terminología brinda solución a las limitaciones de los constructos de Wüster. Con respecto a la metodología para trabajos terminológicos multilingües como los glosarios bilingües, Cabré Castellví y Tebé (2005) reconocen tres

etapas. Estas “ (...) parten de una estructuración conceptual propia para cada lengua del vocabulario; armonizan las estructuraciones conceptuales entre las distintas lenguas; y buscan las denominaciones para los conceptos de cada lengua” (Cabré Castellví y Tebé, 2005, p.21).

Además, los autores identifican cuatro fases en la metodología para crear un glosario multilingüe. La primera fase es la “Preparación del Trabajo” (p.24), en la que se incluyen los siguientes pasos: el análisis de la nomenclatura de partida, la determinación del equipo de trabajo, el establecimiento del corpus textual y del corpus lexicográfico del trabajo y la redacción de los criterios de trabajo. La segunda se denomina: “Preparación de los datos” (p.24), que comprende: la conversión del formato original, la importación al gestor de bases de datos elegido y la administración y gestión de la base de datos. “Trabajo Terminológico” (p.24) es la fase consecutiva, que consta de: la búsqueda de equivalencias, el registro de equivalencias y la actualización de los criterios de trabajo. La cuarta fase “Revisión del trabajo” (p.25) conlleva: la revisión metodológica del trabajo, la revisión de contenidos por parte del experto y la exportación de los datos al formato requerido. (Cabré Castellví y Tebé, 2005).

La autora de este artículo concuerda con las fases establecidas de Cabré Castellví y Tebé (2005), aunque considera que el tercer paso se pudiera sintetizar en: establecimiento del corpus. También, eliminaría la actualización de los criterios de trabajo, porque se debe haber seguido una estrategia prospectiva en la redacción de estos criterios.

La Teoría Sociocognitiva de la Terminología propuesta por Temmerman (2000) determina que la descripción terminológica necesita de una metodología basada en el análisis de las ocurrencias de los términos en un texto especializado en un contexto determinado, nunca estudiarlos de forma aislada o independiente; la cual nombra termontografía. “(...) es una metodología para la gestión del conocimiento y la representación de dominios especializados puntuales, combinando la especialización sectorial con la información proporcionada en el lenguaje natural. Los problemas de multilingüismo forman parte del análisis” (Temmerman y Kerremans, 2003, p.4).

Dicha metodología presenta las siguientes fases: análisis y recopilación de la información, búsqueda, delimitación, verificación y validación para compilar la base de

datos real y exportación del conocimiento de la base de datos termonológica monolingüe o multilingüe a una ontología y un diccionario terminológico.

Las fases de la termontografía son similares a las de Cabré Castellví y Tebé (2005); se percibe que los autores mencionan la búsqueda de información tras la recopilación; por lo que se sugiere incluirla en la primera etapa: búsqueda, recopilación y análisis de la información, de esa manera, las fases adquieren una mayor coherencia lógica-deductiva.

En 2008, Pamela Faber crea la Terminología Basada en Marcos, que “se centra en los siguientes pilares: 1) el carácter organizacional de los conceptos; 2) la multidimensionalidad de los conceptos, y 3) la extracción de información semántica y sintáctica mediante el uso de corpus multilingües” (Faber Benítez y León Arauz, 2010, p.79).

Su metodología presenta un enfoque mixto de top-down y bottom-up. El bottom-up se refiere a extraer información textual multilingüe; mientras que, el top-down representa la información en diccionarios especializados, entre otros materiales, que se complementan con la ayuda de expertos en el tema científico.

Como se observa la mencionada metodología es abierta, sigue una serie de pasos en dependencia del término y de sus contextos; la sistematicidad en el análisis de cada término produce sobreinformación. Además, algunos conceptos pueden no ser esclarecedores por la ambigüedad del texto. No obstante, es innovadora y sus receptores pueden relacionar términos; y así, ampliar sus conocimientos en el campo tratado.

3. Glosarios desarrollados en Europa, América Latina y Cuba

En Europa, se destacan las tesis de maestría y doctorado sobre glosarios y diccionarios terminológicos de las universidades españolas relacionadas en su mayoría con la medicina. Entre ellas, las de: Hadji (2021) y Campos-Rivero y Gunther (2021). Mientras que en América Latina, prevalecen los glosarios sobre ciencias médicas en Brasil; se puede comprobar en Carvalho Fonseca (2021).

No obstante, en la Universidad del Valle de México, Aranzazú y Felipe (2009) elaboran un glosario de Ciencia y Tecnología con los 54 términos más utilizados en la primera década del siglo XXI. En su tesis doctoral “Comunicación técnica multilingüe: gestión del

conocimiento y de recursos lingüísticos para proyectos de traducción” Cámara de la Fuente (2006) propone un sistema de información COGNImática que contribuya a la gestión del conocimiento y optimice la selección de los recursos terminológicos en España. Caballero Toribio (2018) en su tesis de maestría, en la Universidad de Cádiz, implementa la herramienta Antconc para crear su propio corpus, el cual analiza para seleccionar los términos que incluye en su glosario bilingüe bidireccional sobre la energía eólica.

Otros países de la región de América Latina y el Caribe presentan trabajos terminológicos concernientes a la elaboración de glosarios como: Venezuela, Costa Rica, Perú, Uruguay, Argentina, Ecuador, Colombia, Chile, México y Cuba. De ellos, las publicaciones más afines al tema de investigación son las de: Zevallos Pitzuha (2020) y Lemarchand (2010).

En la tesis de licenciatura: “Elaboración de un glosario terminológico español-inglés en investigación científica, Lima, 2020,” Zevallos Pitzuha compila 70 términos en español y en inglés relacionados con la investigación científica sin el uso de herramientas tecnológicas (Sketch Engine, Antconc, Hyperbase, Terminus que extraen los términos más utilizados de un determinado corpus). Confecciona este último siguiendo los cuatro pasos metodológicos de Cabré Castellví (1999): 1) definición y delimitación del trabajo; 2) selección de los textos que forman el corpus especializado; 3) extracción terminológica a partir del corpus obtenido y compleción de la ficha terminológica; 4) clasificación de los términos más apropiados y recopilación del glosario en un soporte.

En Uruguay, Lemarchand (2010) prepara un glosario de términos sobre ciencia, tecnología e innovación productiva utilizados en América Latina. Parte del análisis de la literatura especializada, sin la utilización de herramientas informáticas.

En el siglo XIX, entre los precursores de la terminología en Cuba se encuentran Felipe Poey, quien se interesa por la nomenclatura con su obra “Centurie des Lépidotères de l’île de Cuba” (1832); Melero Rodríguez que en 1859 publica el primer diccionario terminológico cubano sobre farmacología con 387 términos; Ponce de León, entre 1886 y 1893, elabora el “Diccionario tecnológico inglés-español y español-inglés” (Venero Bon,

2013). Otros diccionarios terminológicos se publicaron en el siglo pasado, pero con diversas limitaciones, típicas de su contexto histórico.

Venero Bon (2013) hace referencia a que en Cuba prevalece la dispersión en la planificación de trabajos terminológicos. Sin embargo, el Instituto de Literatura y Lingüística y la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) de la Universidad de la Habana han aunado esfuerzos por el desarrollo de la terminología. Del Instituto, se destaca el libro de Alpízar Castillo (1997) *¿Cómo hacer un diccionario científico-técnico?*, que todavía hoy es objeto de consulta y citas, ejemplo: Pérez, Rodríguez y Chávez (2018). También, dicha institución promueve la realización de actividades científicas que promueven el desarrollo de la terminología y de la lingüística aplicada, en general. Una muestra de ello, es la convocatoria abierta de la XII Conferencia Internacional Lingüística 2022, que tendrá lugar en La Habana del 21 al 25 de noviembre.

En la FLEX, se han realizado tesis doctorales y de maestría en terminología, las que se encuentran en su biblioteca, y no en repositorios virtuales, tales son los casos de: Quiroga Caballero (2004) y Venero Bon (2013). Ambas autoras proponen modelos de diccionarios terminológicos, uno sobre la farmacología con fines docentes y el otro acerca de los términos editoriales, compilado a partir de textos auténticos y de la consulta a expertos, materiales que contribuyen al desarrollo terminológico.

CONCLUSIONES

Se considera que la terminología como ciencia es todavía joven. No obstante, en el siglo XXI, se ha desarrollado de manera vertiginosa a la par de los avances científicos-tecnológicos. Una consecuencia positiva de la pandemia del coronavirus es el incremento de glosarios sobre la temática. Los trabajos terminológicos en el campo de la medicina se destacan por su calidad y pertinencia.

Tras el análisis documental realizado, se constata que no se ha elaborado ningún glosario bilingüe bidireccional (español-inglés/inglés-español) acerca de la Gerencia de la Ciencia y la Innovación. El tema es de vital importancia para el InSTEC, porque presenta un claustro preparado que imparte clases en una maestría y un doctorado con dicho nombre.

El glosario bilingüe adoptará elementos metodológicos de las cuatro fases propuestas por Cabré Castellví y Tebé (2005), y de la termontografía. Se espera que sea un medio

de consulta periódica para estudiantes y profesores vinculados con esa área en el InSTEC. También, la gestión de la información de CTI en el InSTEC debería aumentar con el desarrollo del glosario sobre la Gerencia de la Ciencia y la Innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpízar Castillo, R. (1997). *¿ Cómo hacer un diccionario científico-técnico?* : Memphis.
- Aranzazú, C. y Felipe, O. (2009). Glosario Ciencia y Tecnología. *Glosario Ciencia y Tecnología*. Recuperado de <https://xdoc.mx/documents/glosario-ciencia-y-tecnologia-sigp-5cf2dc091e8d1>
- Azevedo, D. N. V. (2021). Los caminos de la terminología: una entrevista con Mercè Lorente Casafont. *Entrepalavras, Fortaleza, 11* (Número Especial), 437-450. doi:10.22168/2237-6321-10esp1993
- Caballero Toribio, N. (2018). *Aplicación de las nuevas tecnologías para el desarrollo de un glosario bilingüe (inglés-español, español-inglés) bidireccional basado en corpus para el dominio de la energía eólica*. (Maestría). Universidad de Cádiz, Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/20686>. RODIN, Área de Biblioteca, Archivo y Publicaciones de la Universidad de Cádiz database.
- Cabré Castellví, M. T. (1998-1999). Do We Need an Autonomous Theory of Terms. *Terminology, 5*(1), 5-19. doi:10.1075/term.5.1.03cab
- Cabré Castellví, M. T. (2005). *La terminología: representación y metodología* (2da ed.). Barcelona: Antártida Empúries.
- Cabré Castellví, M. T. (2009). La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística a los términos. *Revue française de linguistique appliquée, XIV* (2), 9-15. doi:10.3917/rfla.142.0009
- Cabré Castellví, M. T. y Tebé, C. (2005). El trabajo terminológico multilingüe de enriquecimiento lingüístico: una propuesta metodológica. *Revista española de lingüística aplicada* (1), 19-41.
- Cámara de la Fuente, L. (2006). *Comunicación técnica multilingüe: gestión del conocimiento y de recursos lingüísticos para proyectos de traducción*. (Lingüística Aplicada Doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de <http://iula.upf.edu>
- Campos-Rivero, O. B. y Gunther, L. (2021). Glossary on Terms on Covid-19 *PAIDEA XXI, 11*(2), 415-451. doi:10.31381/paideia.v11i2.4086
- Carvalho Fonseca, L. (2021). Que ‘tipo de parto’ e que tipo de Terminologia? – Estudo baseado em corpus do termo ‘parto’ em relatos de mulheres brasileiras. *TradTerm, 37*(1), 205-235. doi:<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v37i0p205-235>
- Faber Benítez, P. y León Araúz, P. (2010). Dinamismo conceptual en las bases de conocimiento terminológico: El caso de EcoLexicon. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura, 15*(25), 75-100.

Filsinger Senftleben, G. (2020). Evolución diacrónica de la terminología y disciplinas en contacto *Tonos Digital*, 39(2), 1-25.

Gómez Hernández, H. (2006). *Terminología: Origen, Definición y Aplicación*. Paper presented at the Memorias del Primer Foro Nacional de Estudios en Lenguas Chetumal. Recuperado de http://www.geocities.ws/fonael/gomez_hermilo.pdf

Hadji, H. (2021). Terminología e interpretación médico-sanitaria en los servicios públicos en el campo de obstetricia y ginecología: propuesta de un glosario médico-sanitario español-árabe *FITISPOS International Journal*, 8(1), 237-270. doi:<https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2021.8.1.278>

Ilie, L. (2017). *Aproximación al diseño y elaboración de un diccionario sanitario trilingüe en línea (español-rumano-inglés)* (Doctorado). Universidad de Alcalá, eBu@h, Biblioteca Digital Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/41745>. eBu@h, Biblioteca Digital Universidad de Alcalá database.

La Compilación del saber en la Edad Media (2013). Trabajo presentado en el Coloquio Internacional "La Compilación del saber en la Edad Media/La Compilation du savoir au Moyen Age/ The Compilation of knowledge in the Middle Ages, Madrid.

Lemarchand, G. A. (2010). Glossary of terms on science, technology and productive innovation, as used in Latin America. In G. A. Lemarchand (Ed.), *National Science, Technology and Innovation Systems in Latin America and the Caribbean* (Vol. 1, pp. 314). Montevideo, Uruguay: UNESCO, Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean.

Moreira, G. L. y Costa, L. A. (2020). La Terminología y su aplicabilidad: una entrevista con la investigadora Maria Teresa Cabré. *Fórum Lingüístico*, 17(3), 5167-5170.

Pérez, G. L., Rodríguez, E. O. P. y Chávez, M. C. (2018). Glosario Inglés-Español de la asignatura Salud y Producción de las Aves. *Anuario Ciencia en la UNAH*, 16(1).

Piña Iturbe, C. A. y Ríos Gonzales, K. M. (2021). Elaboración de un glosario terminológico inglés-español para la instalación de tejas de asfalto con fibra de vidrio, Trujillo, 2021.

Piñol Martínez, C. (2021). *La terminología de la economía en los medios de comunicación: estudio léxico, lexicográfico y propuesta de lemario para la elaboración de un diccionario económico para el gran público*. (Doctorado). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona. Recuperado de 84.88.27.106

Quiroga Caballero, M. (2004). *Propuesta de un modelo de diccionario terminológico de farmacología con fines docentes: aspectos teóricos y metodológicos*. (Doctorado). Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana, Biblioteca de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana. Biblioteca de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana database.

Sager, J. C. (1990). *A practical course in terminology processing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

ENTONACIÓN Y GESTUALIDAD EN LAS INTERROGATIVAS DE LA TELENVELA DESTINO PROHIBIDO

Lic. Evelyn Serra Castro, evelynserracastro@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8054-239X>

Dra. Tania Silverio Pérez, tania.sp@fenhi.uh.cu <http://orcid.org/0000-0003-0621-9874>.

Dra. Raquel M. García Riverón, raquelmariagarciarivieron@gmail.com <http://orcid.org/0000-0001-8073-6146>.

Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana

RESUMEN

La entonación constituye un elemento compensatorio que permite actualizar el significado del enunciado, en interacción con la selección y el orden de palabras, y aspectos de la comunicación no verbal. El medio audiovisual, especialmente el dramatizado, puede servir como material de estudio para investigar dicho fenómeno, pues refleja las sociedades y las interacciones que en ellas ocurren, incluida la comunicación verbal. En este trabajo se realiza el análisis de los patrones de entonación de las interrogativas, en interacción con la gestualidad, en una muestra de diez capítulos de la telenovela cubana *Destino Prohibido*. Se tienen en cuenta las interrogativas totales y las parciales en todos los contextos de aparición. Este estudio forma parte de un proyecto mayor que aborda la expresividad y la afectividad en la entonación de la variedad cubana del español en el discurso multimodal.

Palabras clave: entonación, gestualidad, interrogación, variedad cubana del español.

ABSTRACT:

Intonation constitutes a compensatory element that allows updating the meaning of the statement, in interaction with the selection and order of words, and aspects of non-verbal communication. The audiovisual medium, especially the dramatized one, can serve as study material to investigate this phenomenon, since it reflects the societies and the interactions that occur in them, including verbal communication. In this work the analysis of the intonation patterns of the questions is carried out, in interaction with the gestures, in a sample of ten chapters of the Cuban telenovela *Destino Prohibido*. Total questions and partial questions are taken into account in all appearance contexts. This study is part of a bigger project about expressiveness and affectivity in the intonation of the Cuban variety of Spanish in multimodal discourse.

Keywords: Cuban Spanish, gestures, intonation, interrogation

INTRODUCCIÓN

La construcción de significado del enunciado depende de diferentes elementos verbales y no verbales que interactúan entre sí de múltiples maneras en el acto de habla. El estudio de estos elementos de forma independiente es insuficiente para explicar la complejidad de las interacciones que ocurren entre ellos. El presente trabajo intenta realizar un acercamiento desde la visión integradora de la teoría de la complejidad y el acto de habla interaccional (en adelante AHI) a los procesos de la entonación y la gestualidad (García y Acosta: 2021; García, Losada, Pardo: 2008).

El objetivo es analizar la interacción entre gestualidad y entonación en las interrogativas mediante la identificación de regularidades en una muestra de diez capítulos de la telenovela cubana *Destino Prohibido*.

Enfoques y metodología

La perspectiva general para el desarrollo de la presente investigación parte del enfoque comunicativo planteado en Bryzgunova (1963) y García (1987, 1991, 1996a), que concibe el sentido o significado del enunciado como una consecuencia de la interacción de los diferentes medios lingüísticos y extralingüísticos de expresión en una situación comunicativa dada, y también de la definición AHI (García, Losada Pardo: 1998), entendido como acto de habla en cuya emisión interactúan diferentes niveles lingüísticos, kinésicos y proxémicos y contextuales discretizados semántico-pragmáticamente mediante el estudio multidimensional del discurso en diferentes situaciones comunicativas (García: 1998, 2005; García y Losada, Pardo: 2021; García y Acosta: 2018).

Para acercarnos a la muestra, se parte del método de la observación (García: 1996a; García, Serra, Silverio y Urribarres: 2019). Se realiza un análisis perceptivo desde el punto de vista auditivo y visual que permite delimitar las unidades de entonación y los elementos referentes a la gestualidad que corresponden a las interrogativas.

En cuanto al análisis de las unidades de entonación, nos apoyamos en los patrones del sistema de entonemas de la variedad cubana del español en la región occidental (García Riverón: 1996a, 1996b, 1998), definido como el sistema de unidades mínimas entonativas gramaticalizadas, que permite segmentar los patrones de entonación que

emergen en los diferentes discursos. Se parte del principio, expresado anteriormente, de que, para definir de forma eficiente las funciones comunicativas (semántico-pragmáticas) de las unidades entonativas de nuestra variante de lengua, debe hacerse en interacción con diversas estructuras léxico-gramaticales y medios extraverbales de expresión en una situación comunicativa dada (García Riverón: 1987, 1996a, 1996b, 1998, 2005). Esta visión permitió definir el sistema de la entonación como sistema dinámico complejo (SDC).

Después de llevado a cabo en un primer momento el análisis perceptivo auditivo y visual de las muestras (García Riverón: 1996a), se procede al análisis acústico (García Riverón: 1996a), para el cual se emplearon métodos de análisis tanto cualitativos como cuantitativos: se segmentó el *continuum* lingüístico mediante la aplicación del programa WaveLab, y se realizaron las mediciones de los indicadores acústicos de frecuencia del tono fundamental (F0), la intensidad (I) y el tiempo (T), con el empleo del software Praat.

A partir de la observación se realizó una segmentación en cuadros de fotogramas que nos permite mostrar los gestos utilizados. Esta parte se apoya en el uso del programa ELAN 5.2 (EUDICO Linguistic Annotator), que está diseñado específicamente para el análisis de lenguajes de signos y gestos.

Para el análisis cualitativo nos basamos en la metodología propuesta por David McNeill (1992) y su clasificación sobre los tipos de gestos y su división del gesto en cinco partes: *preparation*, *prestroke hold*, *stroke*, *poststroke hold*, y *retraction*. Seguiremos esta clasificación sin ser excluyentes con la terminología, hasta comprobar cuál será la más adecuada para nuestros objetivos.

Una de las principales razones para elegir a este autor es su visión integradora del gesto con otros elementos. Para él, el gesto y la palabra se producen juntos y deben ser considerados como dos aspectos de un solo proceso interno (McNeill: 1992). Prueba de la existencia de esta estructura mental cognitiva única es el hecho de que el gesto y la palabra están perfectamente sincronizados, de tal forma que el punto máximo de una curva entonativa (*peak*) coincide con frecuencia con el golpe gestual (*stroke*) que

acompaña la palabra.⁵⁹ No obstante, en trabajos recientes se han hallado datos contradictorios.

La dicotomía aspecto ontológico / aspecto epistemológico del proceso investigador es una oposición que tradicionalmente se ha tenido en cuenta. Esta comprensión y descripción del mundo implica múltiples retos para los investigadores. Por ello, algunos estudiosos de la teoría de la complejidad, para tratar de subrayar la relación dialéctica entre estos dos polos de la dicotomía, parten del concepto también didáctico, constructivista y cognitivo de *conocimiento*, que siempre tiene límites. En ese sentido, nuestro trabajo no pretende sistematizar, sino acercarse a la interacción entre ambos procesos. Los resultados que mostramos son preliminares y responden a un estudio de mayor alcance que se realizará posteriormente.

Entonación

Los márgenes entre las disciplinas entonación y prosodia son difusos, en tanto se definen según el nivel de complejidad que estudian (Martín Butragueño: 2019). El concepto de la entonación (melodía) se concentra en la frecuencia fundamental mientras la prosodia agrupa otros fenómenos suprasegmentales como el acento y la duración. En el presente trabajo hablaremos de entonación, aunque por el número de variables que se toman en cuenta nuestro análisis puede ubicarse dentro de la prosodia.

La entonación ha sido definida de varios modos (Quilis: 1993). Navarro Tomás (1968:10) ofrece una definición amplia de la entonación: «el movimiento espontáneo y emotivo de la voz, normalizado, sistematizado y puesto al servicio de la expresión voluntaria y consciente». Esta es una de las definiciones más clásicas y utilizadas dentro de los estudios de entonación, a la cual sucedieron muchas otras.

Para hablar de entonación es necesario también comprender el significado de su unidad básica desde el punto de vista teórico: el entonema, cuya definición ha sido procesada varias veces con el objetivo de aclarar la relación fonética-fonología que subyace a su definición (García: 2005; García *et al.*: 2019; Bermúdez: 2016; Pedrosa: 2009; Bermúdez, García, Pedrosa: 2021).

⁵⁹ La sincronización gesto-palabra fue documentada por Kendon (1980).

La entonación y las interrogativas

La interrogación, dentro de los estudios de entonación, ha tenido un lugar privilegiado. El español utiliza la entonación como un medio diferenciador de dos unidades comunicativas en una misma estructura léxico-sintáctica: interrogación/enunciación. Esta función de la curva melódica no es exclusiva del idioma español; en otros idiomas se utilizan formas similares para diferenciar los dos tipos de AHI, aunque también nos encontramos con lenguas que dependen de partículas, formas léxicas o giros sintácticos para cumplir la misma función.

En el ámbito hispánico sobresalen los estudios de Navarro Tomás (1968), quien clasifica las interrogativas, según su curva de entonación, en: reiterativas, absolutas y circunflejas, y los de Escandell Vidal (1999), que considera los aspectos prosódicos y funcionales de las estructuras interrogativas.

Por su parte, en la clasificación de entonemas de la variedad cubana del español (García Riverón: 1996a, 1996b, 1998) se describen varios patrones presentes en las interrogativas. Hay dos patrones en las interrogativas que expresan alto grado de desconocimiento: los patrones del entonema E-2⁶⁰ en interrogativas que contienen un pronombre o adverbio interrogativo, y el patrón del E-3, referente a aquellas en cuya estructura léxico-gramatical no aparece ninguna marca. En cuanto a las variantes de entonemas, el patrón de la variante E-2a se presenta en interrogativas con matiz categórico y enfático, mientras los patrones de las variantes E-3a y E-3b también corresponden a interrogativas; en el primer caso, en situaciones con un bajo grado de desconocimiento que muestran asombro, y en el segundo caso en situaciones donde el hablante quiere corroborar algo. Estos entonemas y variantes de entonemas, menos E-2, presentan una curva con final descendente. Hay dos patrones interrogativos que muestran un final ascendente; estos son el E-4, que funciona en interacción con estructuras con incógnita omitida, y la variante E-4a, con estructuras inconclusas (Pedrosa: 2009). En estos dos casos, la entonación constituye la marca formal de

⁶⁰ A partir de esta parte, por razones de comodidad, se utilizará la sigla E para referirse al entonema, seguido del número de entonema y, de tratarse de una variante, a o b.

pregunta con alto grado de desconocimiento, pues se omiten las palabras interrogativas.⁶¹

Gestualidad

En esta investigación también se comprenden los gestos, los cuales presentan una mayor dificultad de definición, por lo que es imprescindible aclarar el alcance de la gestualidad en el análisis que realizamos.

Para hablar de gestualidad es necesario empezar con el estudio de la comunicación no verbal, concepto mucho más amplio que se relaciona estrechamente con la comunicación verbal, pues, como afirma el especialista en el tema, Knapp (1988), la complementa, corrobora, contradice o sustituye, y no puede estudiarse de forma aislada.

Las variadas definiciones dadas de comunicación no verbal coinciden en que se incluyen la presencia o ausencia de los movimientos de todo el cuerpo humano, el contacto visual, las expresiones faciales, la distancia conversacional y la posición corporal.

Según la clasificación de Knapp, dentro de la comunicación no verbal, en el movimiento del cuerpo o comportamiento kinésico se incluyen gestos de las extremidades, movimientos corporales, expresiones faciales, conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada y dilatación de la pupila), el entrecejo, los hombros, etc.

Poyatos define kinésica como «Movimientos y posiciones de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual o audiovisual y táctil o cinestésica, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, con valor comunicativo intencionado o no» (Poyatos: 1994). Esta definición comprende todo movimiento o posición externa observable (gestos, maneras, posturas, tics, etc.), a partir de una percepción visual, auditiva o cinestésica.

Sin embargo, sin importar la definición que tomemos, en el presente trabajo, al acercarnos a los gestos, dejaremos de lado otros elementos de la comunicación no verbal, como los factores del entorno (referentes al espacio) y las cualidades físicas.

⁶¹ La variante de entonema E-1a, que expresa petición, en pocas ocasiones se presenta en interrogativas, pero, por la baja frecuencia, prescindimos de ella.

Poyatos (1994) propone tres categorías básicas de signos kinésicos: gestos, maneras y posturas.⁶² Los gestos se definen como movimientos corporales conscientes o inconscientes que engloban las expresiones faciales (incluyendo la mirada), dependientes o independientes del lenguaje verbal paralingüístico, y que forman una parte importante de la comunicación. Las maneras, para Poyatos, «no sólo comprenden las ‘maneras’ o modales ritualizados en cada cultura, sino [también] la ‘manera’ como se realiza un gesto o una postura según la cultura, el sexo, el nivel social, el estado emocional, etc. » (Poyatos, 1994). Las posturas también son conscientes o inconscientes y ritualizadas. Obviamente, estas tres categorías están vinculadas entre sí y son interdependientes.

Con anterioridad David McNeill (1992) definió la gestualidad como los movimientos corporales libres creados por el hablante al momento de su producción oral.

Para este autor, en cuya metodología nos apoyamos, un gesto, tal como se define habitualmente, pasa por cinco fases: *preparation*, *prestroke hold*, *stroke*, *poststroke hold*, y *retraction*. Vamos a optar por traducir estas cinco fases de la siguiente manera: fase de preparación, fase de pregolpe gestual, fase de golpe gestual, fase de posgolpe gestual y fase de retracción. Esta es una traducción tentativa tomada del trabajo de investigación de Romero Andonegi *et al.* (2017), hasta que lleguemos a una definición más precisa del concepto que subyace a cada término (García Riverón: 2018).

La fase de preparación es aquella que se lleva a cabo cuando el sujeto es consciente de que va a realizar un gesto, por lo que, aunque no suele haber movimiento, la postura de que se parte es de gran importancia en ese momento.

La fase de pregolpe gestual implica determinado movimiento que llama la atención y prepara para la realización de la fase del golpe gestual (*stroke*).

La fase del golpe gestual es la única de estas fases que no es opcional. El golpe lleva el contenido imagístico del gesto y es la fase cuya sincronía con el habla es mantenida por el hablante (McNeill: 1992).

⁶² Esta clasificación es aplicada en Cesteros (2006).

La fase del posgolpe gestual funciona como la segunda fase, pero a la inversa. En esta parte ya se llevó a cabo el cometido, por lo cual el movimiento que se desarrolla con posterioridad tiene menor intensidad.

La última fase, retracción, indica la retirada hacia una nueva postura o la misma postura inicial.

Es así como un mismo gesto tiene varias partes que se organizarán en una línea continua paralelamente a los patrones de entonación. Se toma en cuenta que más de un gesto puede tener lugar en un mismo momento.

En el marco de la psicología cognitiva, McNeill (1992) calificó los gestos en cuatro tipos básicos: de orquestación o rítmicos, deícticos, icónicos y metafóricos.

Los gestos icónicos (*iconics gestures*) son aquellos cuyo contenido semántico puede ser entendido solo si se apoya en la producción oral. Exhiben una muy cercana relación formal con el contenido semántico del habla, por presentar una imagen concreta de un objeto o idea. Según Farkas (2010), los gestos mencionados cumplen una función afirmativa; la autora menciona, asimismo, que los niños utilizan más este tipo de gestos por su función de mostrar objetos y herramientas con las partes del cuerpo.

Por su parte, los gestos rítmicos (*beats gestures*), a diferencia de los icónicos, no son comunicativos. Se trata de representaciones que no están ligadas al contenido semántico, sino a la producción oral; es decir, a la prosodia del discurso.

McNeill (1992) explica que los gestos metafóricos (*metaphorics gestures*) son semejantes a los gestos icónicos; sin embargo, se diferencian de estos últimos porque simbolizan ideas abstractas. Este tipo de gestos ya tiene un significado establecido social y culturalmente y, por ende, no necesita de un apoyo semántico discursivo para ser entendido. Podrían ser ejemplificados con las nociones temporales dentro del discurso, o sea, la ubicación del pasado y del futuro en una línea imaginaria de izquierda a derecha, o el delante y el atrás. El gesto metafórico, a pesar de compartir con los gestos icónicos su carácter pictórico, representa un dominio abstracto.

Los gestos deícticos (*representational gestures*) son aquellos que se realizan con los dedos, la mayor parte con el dedo índice extendido (también se podría agregar la cabeza

y el mentón pues se usan en ocasiones para señalar). Son movimientos que apuntan hacia un referente espacio-temporal. Krauss *et al.* (2001) afirman que muchas veces son usados para indicar o señalar algo abstracto e imaginario, y que normalmente acompañan al habla, aunque en algunos casos logren sustituirla. Este tipo de gesto responde a la pregunta: ¿*dónde*?

Sin embargo, McNeill se centraba en los gestos producidos por manos y brazos. Ello es reducir considerablemente el campo de estudio. El cuerpo del ser humano puede manifestarse a través de la expresión facial, del movimiento de las extremidades de la postura, y lo hace tanto por voluntad propia como por una reacción involuntaria. La de McNeill es una visión que va siendo superada por la inclusión de otras variables (García *et al.*:1991; Cuevas y Míguez: 2019; Sarymsakova: 2020).

Muchos investigadores han dado varias clasificaciones de los gestos, algunas se relacionan con las de McNeill. Una de las más conocidas es la de Ekman y Friesen (1969), quienes diferencian distintas categorías de gestos según las funciones comunicativas. De todas formas, es necesario especificar que el límite entre las categorías, como muchas veces ocurre, es borroso.

En la presente investigación seguiremos una definición multidimensional de los gestos amplia, que tomará en cuenta todos los movimientos de distintas partes del cuerpo en conjunto con las expresiones faciales, donde se incluirán la mirada y la sonrisa.

Antecedentes

Es importante señalar entre los antecedentes en el mundo hispánico sobre la interacción entre prosodia y gesto a Hidalgo Navarro (2006), y la existencia de otros estudios acerca de prosodia y gestos en la lengua (Torrego: 1974). Se encuentra también la tesis de Erica Furlan (2019), *Preguntas especiales en contextos de sorpresa: entonación y gestualidad en castellano*, donde se incluye el análisis de un grupo de interrogativas.

El trabajo investigativo de Albina Sarymsakova (2018, 2020) también se centra en el análisis de la interacción entre entonación y gestualidad, en este caso con un *corpus* que incluye, por el momento, estudiantes rusos que están aprendiendo el idioma.

Entre los antecedentes identificados en Cuba se encuentran los ya citados de Raquel García Riverón y Alejandro Marrero, con una visión desde la teoría de la complejidad.

Tenemos otro estudio con un objetivo similar al presente, pero concentrado en el discurso académico. Se trata de la tesis de Arianna Rodríguez, de la Universidad Central de Las Villas, en opción por el grado de licenciatura: *Estudio de la interacción entre comunicación gestual y entonación en el discurso académico del profesor universitario* (Rodríguez: 2015).

El audiovisual

Es conocido que los audiovisuales constituyen una herramienta válida muy utilizada para el estudio de diferentes fenómenos de la oralidad, y se consideran como muestra de habla semiespontánea (García Riverón: 1996a). Si volvemos a la definición de gestos de Knapp, movimientos que se producen de modo consciente o inconsciente, tenemos que tomar en cuenta que los gestos analizados en los audiovisuales se producen únicamente de modo consciente, por tratarse de un guion concebido con anterioridad.

Existe un grupo de características que permiten y facilitan los análisis lingüísticos a través de audiovisuales, y que nos han llevado a decantarnos por un *corpus* que, como fue declarado, corresponde a una muestra de diez capítulos de la telenovela *Destino Prohibido*. Los capítulos seleccionados para el estudio no son consecutivos, debido a la calidad de la imagen o del audio.

Entonación y gestualidad: resultados del análisis

Se realizó el análisis perceptivo y acústico de diez capítulos del audiovisual,⁶³ y se segmentaron 710 interrogativas.

Capítulo 1	80	Capítulo 79	85
Capítulo 2	66	Capítulo 80	72
Capítulo 4	70	Capítulo 81	77
Capítulo 5	56	Capítulo 82	56

⁶³ Cada capítulo tiene una duración entre cuarenta y cinco y cincuenta y dos minutos.

Del total, 27 enunciados interrogativos no fueron tenidos en cuenta porque, en algunos casos, no se visualiza el emisor en el momento en que hace la pregunta (lo que imposibilita el análisis gestual); en otros, la calidad del audio es insuficiente, lo que impide realizar el análisis acústico.

En la muestra intervienen 29 personajes. Los protagónicos, por su tiempo en pantalla, cuentan con el mayor número de realizaciones de interrogativas: María del Pilar, Rosario, Samuel, Don Ernesto y Fernando. La relación entre la cantidad de oraciones interrogativas y los personajes es la siguiente:

<i>Amalia</i>	35	Emelina	23	Nicolás	14
André	14	<i>Fernando</i>	43	Nora	24
Baba	2	Francisco	1	Pedro	21
Carmen	19	Georgina	26	Petrona	6
Cruz	21	Iluminada	15	<i>Rebeca</i>	34
Demetrio	25	Isleño	17	Rita	4
Dolores	31	Jerú	20	<i>Rosario</i>	51
<i>Don Ernesto</i>	40	Jesusa	21	<i>Samuel</i>	46
Don Jeremías	28	Luaces	18	Teresa	11
Don Leopoldo	29	<i>María del Pilar</i>	56		

Ciertamente, cada personaje posee características psicológicas propias que los hacen inclinarse a producir determinado patrón de entonación o determinado gesto. Por ejemplo, los personajes impositivos no son dados a las preguntas, mientras que los curiosos y los ingenuos sí.

Hay personajes que muestran menos variedad con respecto a las curvas entonativas y los gestos, como es el caso de Don Ernesto, Nora y Amalia. Los dos primeros son personajes serios que tienden a mantener la calma ante las diferentes situaciones, lo que les limita la expresión de emociones en la comunicación. Amalia, además de la seriedad,

es una muchacha tímida que siempre intenta hacer lo correcto. Por su parte, María del Pilar se ubica en el otro extremo: también joven, pero inmadura, alegre, expresiva y pasional, por lo que su discurso es muy efusivo.

Los personajes negativos, Nicolás y Rebeca, presentan gran riqueza gestual y entonativa. Estos antagonistas se ven inmersos en muchas situaciones conflictivas, además de poseer un carácter impulsivo.

Entonemas y gestos

Los 683 enunciados interrogativos identificados, según la clasificación de García Riverón (1996a) y la clasificación de McNeill (1992) de los tipos de gestos, se corresponden con:

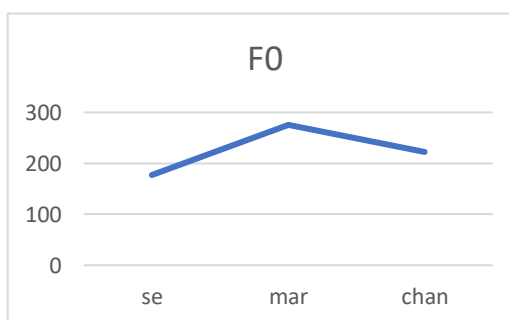
Entonemas		Rasgos	Gestos	
E-2	128	Interrogación neutral con adverbio o pronombre interrogativo	Icónicos	46
			Deícticos	37
			Metafóricos	39
			Rítmicos	5
E-2a	90	Interrogación categórica o enfática	Icónicos	18
			Rítmicos	10
E-3	148	Interrogación neutral sin pronombre o adverbio interrogativo (Interrogativa absoluta)	Icónicos	12
			Deícticos	43
			Metafóricos	14
			Rítmicos	1
E-3a	91	Interrogación con asombro	Icónicos	11
			Deícticos	12
E-3b	49	Interrogación de comprobación	Icónicos	14
			Rítmicos	6
			Metafóricos	8

E-4	102	Interrogación cuya incógnita se expresa en una réplica anterior del diálogo o en el contexto		Icónicos	9
				Metafóricos	28
E-4a	65	Interrogación inconclusa		Icónicos	13
				Rítmicos	4
Sin identificar	10				

En cuanto a los entonemas, como se puede observar, el entonema 3 es el más recurrente, lo cual se corresponde con la frecuencia de interrogativas (García Riverón: 1996a). Este patrón de entonema se usa con mayor frecuencia en la oración interrogativa con alto grado de desconocimiento (interrogativa absoluta). Por ejemplo:

E-3

Amalia: ¿Se marchan? (78: 56)⁶⁴



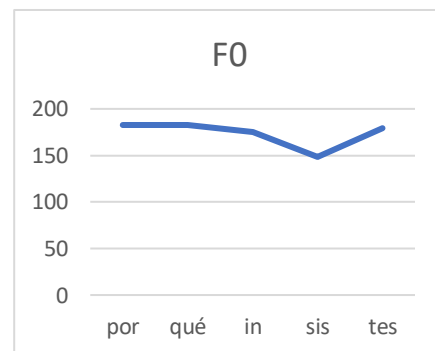
En la interacción con este patrón de entonema las interrogativas que siguen

patrón el número de gestos no es el más elevado, como se podría esperar.

En cuanto a mayor frecuencia, sigue el E-2, que sí incluye pronombres y adverbios interrogativos.

E-2

María del Pilar: ¿Por qué insistes? (1: 6)



En este entonema es donde aparecen más gestos; específicamente, los gestos icónicos y metafóricos. En

general, el grupo de gestos que van de la mano con determinados aspectos (gestos icónicos) son los más frecuentes en el *corpus*. El movimiento vertical de hombros y el abrir de las manos pertenecen a ese grupo, pues acompañan preguntas: ¿qué?, ¿por

⁶⁴ El primer número se refiere al capítulo, y el segundo al lugar de la interrogativa dentro del capítulo.

qué?; son de los más obvios. Esto se debe a que hay un grupo de gestos fijados que acompañan los pronombres y adverbios interrogativos, como son el movimiento de hombros y la apertura de las manos.

Dentro de estos dos patrones, E-2 y E-3, también se encuentra localizada una gran cantidad de gestos deícticos en los que se señala al interlocutor o algún elemento del espacio.

Los patrones E-2a, E-3a y E-4a son los que presentan una baja cantidad de gestos, a pesar de que el entonema que aparece con menor frecuencia en las interrogativas analizadas es el E-3b.

En el E-3b encontramos gestos (deícticos o icónicos) que buscaban la corroboración por parte del interlocutor, principalmente mediante el asentir de la cabeza o, dentro de los deícticos, el señalar a una persona, cosa o lugar; lo que coincide con la función del patrón.

En el E-4 también se presentan gestos deícticos para apoyar la réplica.

Por ejemplo:

E-4

Rosario: ¿A mí? (81:2)



Es imposible recoger todos los gestos que aparecen, debido a su gran variedad, por lo que se registran los más recurrentes y significativos. El total de gestos icónicos identificados es 123, de metafóricos 79, de deícticos 92, y de rítmicos 26. Estos últimos son los menos presentes por una considerable cantidad, y cuando aparecen se utilizan para dividir el enunciado o recalcar la duración o el acento de alguna palabra.

Es preciso tener en consideración que en una misma interrogativa puede aparecer más de un tipo de gesto, y que no en todos los enunciados interrogativos aparecen asociados a gestos con los que se puedan relacionar, por su discreción. En muchas ocasiones el

movimiento es tan leve que apenas se percibe. Eso ocurre en 203 interrogativas, aunque se toma en cuenta la postura y la distancia conversacional.

En varias ocasiones, un mismo gesto aparece en situaciones comunicativas y con significados diferentes. El movimiento de hombros y el abrir de las manos tienen diferentes intenciones, según el contexto. Hay otros gestos, como fruncir el ceño, que tienen menos valores semánticos.

Según la parte del cuerpo que interviene y la acción, hemos dividido los gestos para dar a conocer los más recurrentes.

Subir y bajar los hombros	52
Abrir los brazos y las manos ⁶⁵	42
Cruzar los brazos	13
Señalar con la cabeza	31
Señalar con las manos	23
Mover verticalmente u horizontalmente las manos	10
Bajar la barbilla	11
Subir la barbilla	31
Levantar las cejas	47
Acercarse al interlocutor	34
Girar la cabeza hacia el interlocutor	26
Girar la cabeza hacia el lado contrario del interlocutor	9
Fruncir el ceño	11

⁶⁵ Se ponen en la misma clasificación, aunque no siempre aparecen juntas la apertura de las manos y la de los brazos.

El gesto en relación con el patrón entonativo

El AHI incluye tomar en cuenta la presencia de diferentes estructuras léxico-gramaticales, elementos prosódicos y medios extraverbales de expresión que interactúan entre sí.

La entonación y la gestualidad cumplen fundamentalmente la función de apoyar el valor semántico de la estructura gramatical que acompañan y enfatizar esta parte del enunciado interrogativo.

El análisis de la muestra dio como resultado un hecho notable y evidente : la presencia de gestos de diferente índole (de manos, hombros, cejas, etc.) en el momento en que se produce el pico del tono.

Ejemplo (1:6): E-3

María del Pilar: *¿Qué hice ahora?*

sílaba **F0**

quéhi

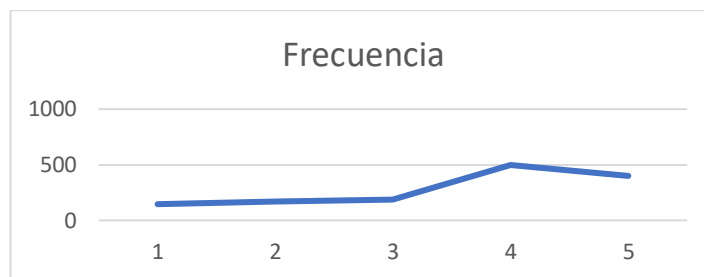
(1) 145,3

cea (2) 171,4

ho (3) 189,2

ra (4) 497,4

ra (5) 401,9



En la interrogativa mostrada en la gráfica se puede observar que el pico de la curva tiene lugar en la última sílaba. Este ejemplo muestra, con un final descendente, en el mismo momento en que se produce el pico de entonación, un movimiento de hombros pronunciado que constituye la fase del golpe gestual (*stroke*).

El gesto que tiene lugar en este ejemplo puede clasificarse como icónico, y se repite en muchas ocasiones en distintas situaciones de alto grado de desconocimiento, o cuando se conoce la respuesta y la intención es manifestar inconformidad o protesta.



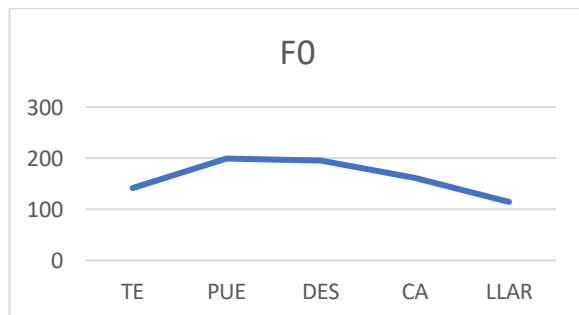
Esta coincidencia del *stroke* con el pico de la entonación se encontró en 202 ocasiones, un número considerablemente alto; generalmente aparece en contextos donde el interlocutor muestra asombro.

En este segundo ejemplo el pico de entonación también coincide con la parte más importante de un gesto: el sujeto mueve la cabeza de un lado hacia otro, enfrentando a su interlocutora. Pero a este hecho se le suma que el movimiento va perdiendo fuerzas en paralelo con la disminución de la frecuencia (F0). O sea, el posgolpe gestual y la refracción (en este ejemplo están presentes los dos) ocurren cuando la F0 disminuye.

Ejemplo (1:18): E-2a

André: *¿Te puedes callar?*

te	141	0,03	69,6
pue	199.2	0,06	75,84
des	195.6	0,03	74,76
ca	161.8	0,03	74,68
llar	114.3	0,03	64,86



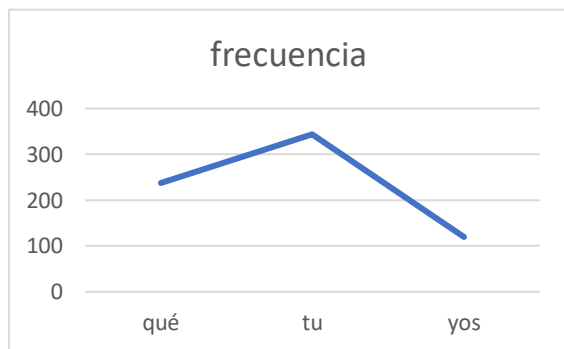
Como se ha referido, independientemente de las características psicológicas de los personajes, el contexto comunicativo influye en la gestualidad y la entonación.

En las situaciones comunicativas de conflicto y polaridad; por ejemplo, una discusión, la presencia de gestos aumenta y se exagera, y las curvas entonativas muestran mayor riqueza y variedad.

El siguiente ejemplo es de una interrogativa en un contexto de conflicto, una discusión entre los personajes Nicolás y el abogado Luaces. Esta interrogativa enfática (E-2a) expresa reclamo por parte del abogado Luaces, ante un enunciado anterior de Nicolás.

Ejemplo: (78:21) E-2a

Luaces: *¿Qué tuyos?*



Para expresar este sentido de reclamo, lo que hace el sujeto es abrir las manos de forma rápida y desafiante. Este mismo movimiento lo vemos en otras situaciones para acompañar preguntas con determinado grado de desconocimiento, pero sin matiz tan agresivo. La agresividad de este enunciado se ve potenciada por otros dos gestos: el movimiento de las cejas y el ceño fruncido.

En ocasiones, los gestos de los personajes también incluyen algún objeto que puede hacer más extensivo el movimiento. En el siguiente ejemplo el sujeto sostiene una vara mientras hace la pregunta:

Ejemplo (1:15):

André: *¿Por qué no dejas ya de hacer tanto berendengue y apuras a las*

E-4

mujeres para que le[s] den de comer a los hombres?

En este ejemplo, además podemos observar claramente todas las fases propuestas por McNeill (1992):

Fase de preparación: posición manos cruzadas

Fase de pregolpe gestual: empieza a extender las manos

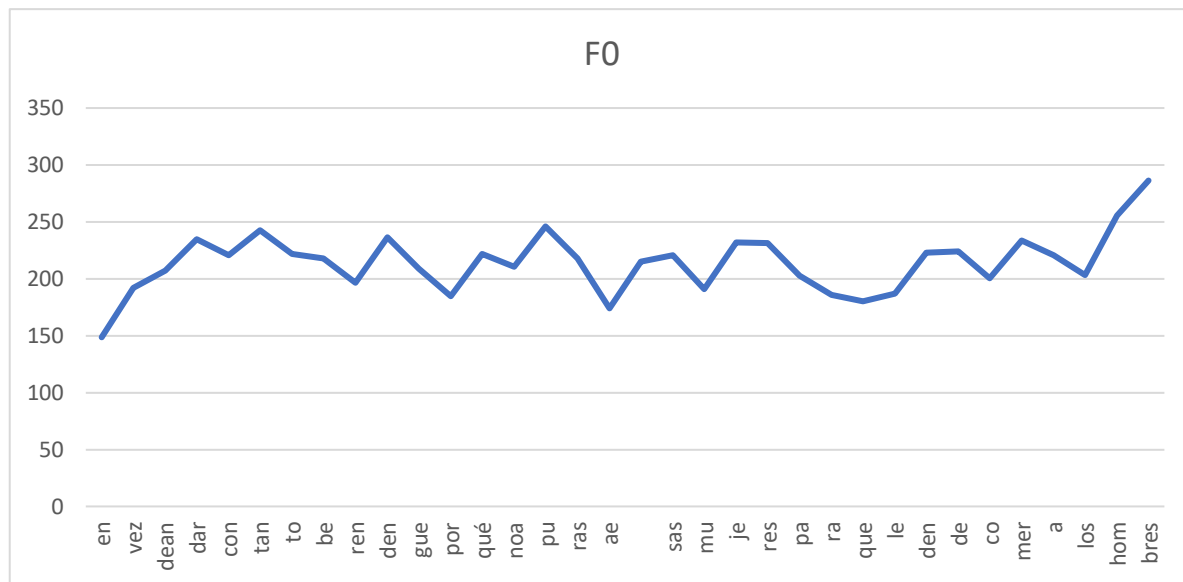
Fase de golpe gestual: sostiene la vara con las dos manos

Fase de posgolpe gestual: movimiento de la mano derecha

Fase de refracción: vuelven las dos manos a sostener la vara

Con el gesto, el sujeto busca imponerse además de hacer una reclamación sobre la actitud de su interlocutor.





Hay que especificar, como se afirmó anteriormente, que el gesto puede aparecer de diversas maneras, en diferentes dimensiones. Más de un gesto puede ser parte del mismo enunciado, y pueden llevarse a cabo junto a otros gestos o unos sucediendo a otros.⁶⁶

En el siguiente ejemplo hay un movimiento de ojos (el conocido «virar de ojos») seguido por un giro de la cabeza para dirigirse al interlocutor con el que termina la interrogativa. Hay que anotar que este movimiento final es muy frecuente en las interrogativas cuando el hablante muestra cierto cinismo.

Ejemplo (79:34):

Rosario: *¿Quién te dijo que me peino para gustar?*

⁶⁶ En el caso que acabamos de ver hay una confluencia de varios gestos, algunos de los cuales aparecen en distintas partes de la estructura gramatical. Por ello, aunque no se realizó un análisis detallado de este hecho, es preciso señalar que encontramos gestos que acompañan la división de la estructura léxico-gramatical del enunciado.

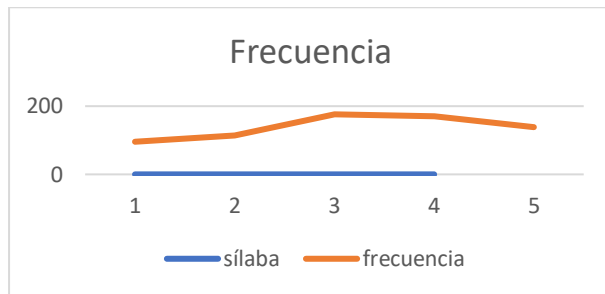
SÍLABAS	F0	DURACIÓN	INTENSIDAD	GESTO
quién	264,1	0,08	73,95	
te	287,9	0,04	75,01	
di	294,9	0,03	72,96	
jo	299,7	0,05	72,38	
que	250,7	0,03	72,31	MOVIMIENTO DE OJOS (fase de golpe gestual)
me	226,9	0,04	72,5	
pei	227,8	0,07	74,22	
no	233,8	0,05	70,25	
pa	216,8	0,04	74,31	
ra	209,2	0,03	72,79	
gus	97,38	0,04	69,03	
tar	82,57	0,02	67,38	MOVIMIENTO DE CABEZA (fase de golpe gestual)



Tenemos una fuerte presencia de la comunicación no verbal donde el interlocutor de un modo u otro llama la atención del individuo para lograr una respuesta. Esto se puede dar de diversos modos (girando la cabeza, acercando el cuerpo, señalando con las manos o mediante gestos de la cabeza)

Ejemplo (2:2): E-3

Fernando: ¿Lo conoces?



En este ejemplo el sujeto busca una información que va más allá de si su interlocutor conoce o no a la tercera persona. En este caso, el movimiento de cabeza señalando al hombre que se fue se vuelve un gesto despectivo sobre esa tercera persona, a lo que se agrega no establecer contacto visual con su interlocutor.

El lugar de la sonrisa dentro de la gestualidad llama mucho la atención. Tenemos disímiles ejemplos donde la interrogativa va acompañada de esta expresión facial específica.

Hay un grupo de interrogativas interrumpidas, unas veces por el mismo hablante, otras, por el interlocutor. En estos casos el gesto también suele verse inacabado.

En el siguiente ejemplo Teresa aparentemente iba a realizar un movimiento vertical con la mano derecha pero cuando su pregunta es interrumpida por otro personaje se detiene en el aire y recoge la mano.

Ejemplo (83: 51):

Teresa: ¿No ibas...?



En las interrogativas es muy usual encontrarse con la presencia de vocativos posteriores que pueden formar parte o no del enunciado. Entre las interrogativas analizadas en la muestra nos hemos encontrado 89 casos; de ellos, algunos han mostrado una gestualidad más pronunciada durante la pronunciación del vocativo.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se identificaron diversos usos de gestos que se integran en correspondencia con los patrones entonativos. El gesto, al igual que el pico de entonación, se usa para llamar la atención sobre cierta parte de la interrogativa donde se quiere hacer énfasis, en su mayoría, en relación con la estructura léxico-gramatical.

Los gestos icónicos son los más presentes en el audiovisual, y generalmente interactúan con los patrones E-2 y E-3. Por su parte, E-2a, E-3a y E-4a presentan una baja cantidad de gestos en comparación con la cantidad de interrogativas que siguen estos patrones. Lo contrario ocurre con E-3b, asociado a un porcentaje alto de gestos (deícticos o icónicos) que buscan la corroboración por parte del interlocutor, principalmente mediante el asentir de la cabeza o, dentro de los deícticos, el señalar a una persona, cosa o lugar.

Bibliografía

- Bryzgunova, Elena A. (1963): *Prakticheskaia fonetika i intonatsia russkogo jazyka*, Movskovskii Universitet, Moscú.
- Ciller, Paul (2007): «Why we cannot know complex things completely», *Reframing Complexity: Perspectives from the North and South*, 395, Central Street, Mansfield, pp. 85-89.
- Cuevas Alonso, Miguel y Carla Míguez (2019): «Entonación y cognición. Reformulación conceptual, perspectivas y retos». *Investigación geoprosódica: AMPER: análisis y retos*, pp. 147-166.
- Ekman, Paul y Friesen, W. V. (1969): «The repertorie of non verbal behavior: Categories, origins, usage and coding», No. 1, pp. 49-95.
- Escandell Vidal, M. Victoria (1999): «Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos», *Gramática descriptiva de la lengua española*, ed. Ignacio Bosque y Violeta Demonte, pp. 3929-3991, Madrid: RAE-Espasa Calpe.
- Farkas, Chamarrita (2010): «Comunicación gestual en la infancia temprana. Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicaciones de su intervención», *Psykhé*, No. 16(2), pp. 197-115.
- Furlan, Erica (2019): «Preguntas especiales en contextos de sorpresa: entonación y gestualidad en castellano», tesis de licenciatura, Universidad Ca'Foscari Venezia.
- García Riverón, Raquel M. (1987): *La interrogación*, Editorial Científico-Técnica, La Habana.

- _____ (1991): «La entonación de los locutores», Estudio Profesional-IORTV, La Habana-Madrid.
- _____ (1996a): *Aspectos de la entonación hispánica*. Vol I, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- _____ (1996b): *Aspectos de la entonación hispánica*. Vol II, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- _____ (1998): *Aspectos de la entonación hispánica*. Vol III, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- _____ (2003): «El significado de la entonación». *La tonía: dimensiones fonética y fonológica*. Coloquio internacional, marzo del 2002, Editores E. Herrera y P. Martín Butragueño. México: El Colegio de México, pp. 245-265.
- _____ (2005): «El estudio de la entonación». En *Moenia*, vol. 11, Santiago de Compostela, pp. 141-176.
- García Riverón, Raquel M. y Alejandro Fidel Marrero (2008): «Estudio acústico, semántico-pragmático y discursivo de la dimensión fónica del texto narrativo en un cuento de Onelio Jorge Cardoso», en *Memorias del Coloquio Internacional Cuatro Siglos de Literatura Cubana*, Instituto de Literatura y Lingüística, La Habana, p. 25.
- García Riverón, Raquel M.; E. Serra Castro, T. Silverio y S. Urribarres Justiz (2019): «Apuntes teórico-metodológicos para el estudio tipológico del sistema de entonación de Madrid y La Habana desde la Teoría de la Complejidad». Comunicación. Lingüística 2019. XI Conferencia Internacional. Instituto de Literatura y Lingüística: José Antonio Portuondo Valdor. 25-29 de noviembre, 2019. Comunicación. 25. 619654.
- García Riverón, Raquel M.; Losada, Marcia; Pardo, Alba (2008): «El acto de habla interaccional como unidad para el estudio de la oralidad: una visión desde la complejidad», *Oralia: Análisis del discurso oral*, No. 11, pp.333-351.
- García Riverón, Raquel M.; Alejandro Fidel Marrero; Karell Acosta González (2021): «Multimodal discourse analysis of news according to Complexity Theory. The Us-Cuba conflict: A case study», *Discourse approaches to socio-political polarization and conflict*, Routledge.
- Hidalgo, Antonio (2006): *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*, Arcos Libros, Madrid.
- Kendon, Adam (1980): «Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance», *The relationship of verbal and nonverbal communication*, ed. M. R. Key. The Hague, The Netherlands: Mouton, pp. 207-227.
- Knapp, M. L. (1988): *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Martín Butragueño, Pedro (2019): *Fonología variable del español de México, Vol. 2: Prosodia enunciativa*, Tomo I, Colegio de México, México.

- McNeill, Davis (1992): *Hand and mind: what gestures reveal about thought*, Chicago, IL: University of Chicago.
- Navarro Tomás, Tomás (1968): *Manual de entonación española*, ed. Revolucionaria, Instituto del Libro, La Habana, Cuba.
- Pedrosa Ramírez, Adriana (2009): «La entonación: Antecedentes teóricos y métodos para su estudio», *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal I*, Cultura, Lenguaje y Conversación, Madrid, Istmo.
- Rodríguez, Arianna (2015): «Estudio de la interacción entre comunicación gestual y entonación en el discurso académico del profesor universitario», tesis de licenciatura, Universidad Central de Las Villas.
- Romero Andonegi, Asier *et al.* (2017): «Interrelación entre gestos y vocalizaciones en funciones comunicativas tempranas: Evidencias desde la lengua vasca», *Revista Signos. Estudios de Lingüística*.
- Sarymsakova, Albina (2018): «Interacciones profesionales simuladas en la enseñanza de español como L2 a aprendices rusos: análisis de la prosodia y de los recursos discursivos en relación en una situación de conflicto profesional», *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, pp. 803-808.

HACIA UNA DIDÁCTICA DESARROLLADORA DE LAS LENGUAS EXTRANJERA CENTRADA EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. APROXIMACIÓN A SUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

DrC. Juan S. Cabrera Albert, juan.cabrera@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

Lic Náyade L. Díaz Quintana, nayade.diaz@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-0889-8260>

MSc. Analey Fernández Dueñas, analey.fernandez@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-9933-5542>

MSc. Saidirys Barrera Vázquez, saidirys.bv@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-5281-7480>

Universidad de La Habana

RESUMEN

Ante la necesidad de contribuir a un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de las lenguas extranjeras, los autores de la presente investigación, apoyados en concepciones pedagógicas renovadoras, proponen asumir los estilos de aprendizaje como vía para personalizar las influencias educativas y el logro de la competencia comunicativa. Como resultado del estudio realizado, se presentan los fundamentos teóricos de una propuesta metodológica en la que se revela el papel de los estilos de aprendizaje en el marco de un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de las lenguas extranjeras, así como su conceptualización desde un enfoque holístico e integrador a partir del cual se asumen 4 dimensiones básicas para potenciar el conocimiento y desarrollo de estos en los estudiantes de lenguas extranjeras: las formas preferidas de las personas percibir y procesar la información, sus formas de orientarse en el cumplimiento de sus metas y en la comunicación interpersonal.

Palabras clave: didáctica desarrolladora, lenguas extranjeras, estilos de aprendizaje

TOWARDS A FOREIGN LANGUAGE DEVELOPMENTAL DIDACTICS CENTERED ON LEARNING STYLES. AN APPROACH TO ITS THEORETICAL FOUNDATIONS.

ABSTRACT

Considering the need to contribute to a developmental foreign language teaching-learning process, authors of the present research, based on renewed contemporary pedagogical conceptions, propose to assume learning styles as a way to personalize educational influences and to achieve communicative competence of students. As a result of the study carried out, the theoretical foundations of a methodological proposal are presented, emphasizing the role of learning styles within a foreign language developmental teaching- learning process. A conceptualization of this learning category is analyzed from a holistic and integrated approach, assuming 4 basic dimensions to facilitate the knowledge and development of styles: the preferred ways of people to

perceive and process the information, their ways to orientate themselves towards time organization and interpersonal communication.

Keywords: developmental didactics, foreign languages, learning styles

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se ha convertido para la educación superior a nivel internacional, en un período de grandes desafíos, en consonancia con el vertiginoso desarrollo tecnológico y la desmedida “globalización” de la vida económica, política y cultural. De ahí que la formación de profesionales con un alto nivel científico, se haya convertido en una de las prioridades más inminentes de las universidades, empeñadas tal vez como nunca antes, en lograr un egresado competente, capaz de acometer con eficiencia y eficacia las tareas que la profesión requiere y que a la vez contribuya al desarrollo científico-técnico de la humanidad.

Para la universidad cubana actual, las tendencias pedagógicas en el campo específico de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, muestran el creciente interés de docentes e investigadores en este campo (Sardiñas M., 1993; Alfonso M., 1997; Enríquez I., 1997; Trujillo H., 1999 y Díaz G., 2000; Cabrera J.S., 2004; Font S., 2006; Richards, J C., 2008; Acosta R. y Alfonso J., 2010; González I., 2015; Diviñó E. 2016; Bosque M., 2016), de alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y comprensión del proceso de aprendizaje.

Desde esta visión contemporánea hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, a la que, sin dudas, contribuyó el auge y proliferación del enfoque comunicativo, el aprendizaje es valorado como un proceso desarrollador el cual presupone la adquisición de conocimientos, habilidades y valores en un mundo caracterizado por la diversidad (Enríquez I., 2004; Cabrera J.A., 2004; Mijares L y Barrera M., 2004; Acosta R., 2005; Acosta R. y Alfonso J. 2010; Cabrera J.S. et al., 2012; Pulido A. et al. 2017). Especial atención en este enfoque, ha merecido el papel del estudiante como protagonista activo del proceso de aprendizaje de las lenguas extrajeras y la consideración por parte del profesor, de sus diferencias individuales: motivación, edad, aptitudes, sistema de creencias, actitudes, conocimientos previos, inteligencia, estilos y estrategias de aprendizaje.

En el marco de estas concepciones, destaca de forma particular la importancia que, para la efectividad del proceso y el crecimiento personal del estudiante, tiene el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, considerado uno de los pilares fundamentales del paradigma “Aprender a Aprender” y la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador (Stouch C., 1993; Cabrera J.S. 2013; Fariñas G. y Cabrera J.S, 2020)

Paradójicamente, aunque cada día suman más los docentes que comprenden que las diferencias individuales no operan linealmente ni de manera igual para todos los estudiantes, en muchos casos, tienen limitaciones didáctico- metodológicas no solo para conocer sobre sus estilos de aprendizaje sino también para potenciar una enseñanza motivadora que responda a la diversidad de sus formas de acceder al conocimiento.

Ello precisamente, nos ha inducido a plantearnos como objetivo general de este estudio, fundamentar una propuesta metodológica que contribuya a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la lengua extranjera centrada en los estilos de aprendizaje.

DESARROLLO

Un análisis de las tendencias históricas que han marcado el desarrollo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras a nivel internacional, muestra el creciente interés entre los docentes e investigadores en este campo, de alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y comprensión del propio proceso de aprendizaje. La idea detrás de este movimiento ha sido bien clara: cualquier intento por perfeccionar la enseñanza de lenguas en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediabilmente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido (Valcárcel M. & Verdú M.J., 1996; Rodgers T., 2000; Hernández F., 2001; Cabrera J.S., 2004; Mijares L y Barrera M., 2004).

“En la enseñanza de lenguas, - ha señalado Rivers W.M. (1992), - ha existido la tendencia a creer que se sabe mucho sobre lingüística, pero realmente se ha pasado por alto el preocuparse por cómo el alumno aprende. En la actualidad, la tendencia que se viene

marcando desde las metodologías humanistas es moverse hacia modelos de enseñanza y aprendizaje más abiertos, donde se le preste más atención al sujeto que aprende”⁶⁷.

Desde esta visión contemporánea hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, a nuestro juicio, es lícito enfatizar en la importancia atribuida por los investigadores al papel del estudiante como protagonista activo del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras y la consideración por parte del profesor, de sus diferencias individuales: motivación, edad, aptitudes, sistema de creencias, actitudes, conocimientos previos, inteligencia, estilos y estrategias de aprendizaje).

Moskowitz G. (1978), por ejemplo, fue una de los primeros investigadores en clamar por revolucionar la concepción tradicional de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras sobre la base de la consideración del alumno como polo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

“El aprendizaje de una lengua extranjera, -señalaba este autor,- ha de contribuir significativamente al desarrollo personal de los estudiantes, su autodescubrimiento, introspección, autoestima, la potenciación de sus fortalezas y cualidades positivas, y para ello resulta imprescindible partir del autoconocimiento del alumno, seleccionar contenidos que se relacionen con los sentimientos, la experiencia, la memoria, las expectativas y aspiraciones, las creencias, los estilos de aprendizaje, los valores, las necesidades y fantasías de este”⁶⁸

Para Rodgers T. (2000), la “individualización” de la enseñanza de las lenguas extranjeras resulta un proceso impostergable, el cual exige ante todo reconocer que:

1. los estudiantes tienen diferentes necesidades, estilos de aprendizaje e intereses.
2. los profesores tienen diferentes habilidades, estilos e intereses.
3. las estrategias y actividades individualizadas de enseñanza- aprendizaje

⁶⁷ Rivers, W. M. (1992) **Teaching Languages in College: Curriculum and Content**, Oxford University Press, p. 12.

⁶⁸ Moskowitz G. (1978) **Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques**, Newburg House Publishers, Inc., p. 14.

son aquellas diseñadas para anticipar y responder a esas diferencias.

4. las diferencias individuales observadas son de muchos tipos: se pueden diseñar estrategias y actividades para acomodar estas diferencias a muchas formas diferentes de enseñar.

Richards J. (1985; 1995), por su parte, reconoce la enseñanza de lenguas es un asunto complejo, que incluye varias dimensiones: la sociocultural, la lingüística, la psicolingüística, así como la curricular e instructiva; por eso la planificación de un programa efectivo de lengua merita la consideración de factores que vayan más allá del mero contenido y la presentación de los materiales de enseñanza: factores socioculturales, estilos de enseñanza y aprendizaje, factores relacionados con el estudiante (aptitudes, intereses, hábitos de aprendizaje, etc.); y de las características de programa (grado de preparación de los profesores, validez del plan de estudio y sistema de evaluación).

Lightbown P. y Spada N. al analizar en su obra *How languages are learned* (1991) los factores que afectan el aprendizaje de la lengua extranjera destacan que “aunque el estudio de factores como la inteligencia, las aptitudes, la personalidad, la motivación, las actitudes, los estilos de aprendizaje y la edad, no resulta fácil, debido entre otras causas, a la carencia de definiciones y métodos para medir las características individuales, se sabe que en clases un profesor que tome en cuenta por ejemplo, la personalidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, puede llegar a crear un ambiente de aprendizaje en el que virtualmente todos aprenderían con éxito la lengua extranjera” (Lightbown P. y Spada N., 1991: 40).

De vital importancia para la conceptualización de una concepción humanista de la enseñanza de lenguas resulta el trabajo de Stevick E. *Humanism in Language Teaching* (1990), en el cual el autor aborda cómo los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas que se han sucedido históricamente o que coexisten en la actualidad, ponen énfasis en 5 aspectos que reflejan la naturaleza y dimensión humana del individuo: los sentimientos, las relaciones sociales, la responsabilidad, el intelecto y la autorrealización.

Digno de mencionar entre los autores que mayor importancia le han atribuido a la consideración de las diferencias individuales en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, es Segalowitz N., en cuya obra *Individual Differences in Second Language Acquisition* (1998), se sistematizan los aportes hechos por teóricos como Altman H., Skehan P., Larsen- Freeman D. , Long M., y Ellis R. acerca del tema y en la que se refiere en detalle a lo que considera las dimensiones de las diferencias individuales que mayor relevancia han merecido en la literatura: la edad, las aptitudes, la motivación, los estilos de aprendizaje, las creencias, los estados afectivos y la personalidad.

En el marco de estas concepciones en las que se reconoce la importancia de tomar en cuenta las diferentes características personalógicas del alumno en el marco del proceso docente educativo, algunos autores destacan de forma particular la gran importancia que, para la efectividad del proceso y el crecimiento personal del estudiante, tiene el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje.

Para Nunan D. (1991) la investigación sobre los estilos cognitivos ha tenido grandes implicaciones para la metodología al brindar evidencias que sugieren que el acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes, puede traer consigo una mayor satisfacción de estos y también mejora en los resultados académicos.

A decir de otra reconocida estudiosa del tema, Oxford R. (1992), "los estilos y estrategias de aprendizaje sobresalen entre las variables más importantes que influyen durante el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la actuación de los estudiantes; de ahí que sea necesario continuar la investigación en este sentido, para determinar el papel exacto de los estilos y estrategias, pero incluso en este nivel de comprensión, podemos afirmar que los profesores necesitan concientizarse más, tanto con los estilos como las estrategias. Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes concibiendo una instrucción que responda a las necesidades de la persona con diferentes preferencias estilísticas y enseñándoles a la vez cómo mejorar sus estrategias de aprendizaje"⁶⁹.

⁶⁹ Oxford, R.L. (1992) **Who Are Our Students?**, TESL Canada Journal, Vol. 9, No. 2, p. 43

También para autores como Hutchinson T. y Waters A. (1987), precursores de un “enfoque centrado en el aprendizaje” en la enseñanza de las lenguas extranjeras para fines específicos, la consideración de los estilos de aprendizaje, constituye uno de los elementos a tener en cuenta en el “análisis de las necesidades de aprendizaje” de los estudiantes (*“learning needs”*), que contribuiría a hacer del aprendizaje un proceso activo, desarrollador, una experiencia emocional y no solo una cuestión de conocimientos lingüísticos. “El punto de partida de toda enseñanza de la lengua, -han señalado estos autores- debe ser la comprensión de cómo las personas aprenden. Sin embargo, por lo general, los factores relacionados con el aprendizaje, son los últimos en ser considerados. La clave para una enseñanza y un aprendizaje eficiente de la lengua radica en la comprensión de la estructura y los procesos de la mente. Desafortunadamente, aún sabemos muy poco acerca de cómo la gente aprende”⁷⁰.

Distante cada día más de aquellos tiempos caracterizados por la búsqueda del “método ideal” a partir del cual se pudieran resolver todos los problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, hoy la mayoría de los profesores de idiomas reconocemos (al menos a nivel conceptual), que la enseñanza de idiomas no es estática ni fija en el tiempo sino por el contrario un proceso dinámico e interactivo donde el método que utiliza el profesor es el resultado de los procesos de interacción entre el profesor, los estudiantes, las actividades didácticas en su relación con el contexto, las políticas educativas y las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas. La búsqueda, por tanto, no es ya por el método ideal sino por aquellas actividades de aprendizaje que mejor funcionan para los estudiantes, dentro de un contexto particular específico.

Las tendencias pedagógicas más actuales en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras parecen centrarse hoy en día en el aprendizaje tomando en cuenta su carácter multidimensional y sentando bases para la llamada didáctica desarrolladora de las lenguas extranjeras.

⁷⁰ Hutchinson, T. y Waters A. (1987). **English for Specific Purpose: A learning - centered approach**, Cambridge University Press, p. 39.

Para autores como Acosta R. (2005) una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras concibe la enseñanza y el aprendizaje contemporáneos de excelencia como un proceso social interactivo de comunicación, formativo, holista e integrador, con una fuerte base cognitiva y esencialmente humanistas, donde un grupo de estudiantes disfrutan y se responsabiliza en condiciones favorables de aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación que les permite autorealizarse y experimentar cambios duraderos en su actitud, actuación y pensamientos, transferibles a nuevas situaciones y producidos por la actividad práctica e intelectual en un proceso de desarrollo de competencias, creado, facilitado y dirigido por el maestro. (Acosta, R. 2005:6)

Para Enríquez, I. (2004), por su parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva desarrolladora significa:

- Promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, es decir, activar la apropiación de conocimientos, hábitos y habilidades lingüísticas y comunicativas en estrecha coordinación con la formación de sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales, que le permitan valorar y respetar la diversidad lingüística cultural que caracteriza a la humanidad y reafirmar su identidad nacional y cultural.
- Diagnosticar la Zona de Desarrollo Próximo y al hacerlo, tener en cuenta que no se trata sólo de valorar las capacidades comunicativas, sino también como estas contribuyen a la elaboración personal, la flexibilidad, la autorregulación y otros indicadores del desarrollo.
- Considerar las potencialidades de los estudiantes, emergentes de la relación con los demás y el entorno.
- Garantizar el tránsito progresivo desde la sensibilización con los aspectos más importantes de la lengua extranjera hacia el desarrollo de habilidades comunicativas que le permitan expresar con fluidez y corrección ideas propias de su edad mediante las formas lingüísticas y comunicativas que se correspondan con el contexto, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo.
- Desarrollar las habilidades y estrategias de aprendizaje que le permitan a los

estudiantes aprender la lengua extranjera en el contexto escolar y fuera de este, mediante la creación de formas propias para retener y aprender la lengua como glosarios, libretas de sistematización, gráficos y dibujos.

- Crear en los estudiantes, particularmente en los niños, una disposición positiva a aprender de forma activa y estratégica, es decir, la disposición para enfrentar y mantener la concentración y los esfuerzos a lo largo de las tareas para lograr el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Propiciar la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo-valorativo, de manera que el aprendizaje sea significativo porque lo que aprende lo reconstruye de manera individual y personal, encontrándole una utilidad social y práctica, lo que implica que comprenda y aprecie que lo que ha aprendido lo puede utilizar en diferentes situaciones comunicativas fuera del contexto escolar.
- Motivar a los estudiantes a aprender la lengua extranjera por la satisfacción personal que implica poder comunicarse con personas de diferentes partes del mundo y acceder a la gran cantidad de información que se produce en ese idioma.
- Desarrollar en los estudiantes un sistema de autovaloración y autoestima que les permita considerar que tienen posibilidades de aprender una lengua extranjera, aun cuando se cometa errores, ya que el error no debe verse como un fracaso, sino como un proceso lógico en el aprendizaje (Enríquez, I., 2004:22).

Sin lugar a dudas, la Didáctica de las Lenguas Extranjeras muestra un significativo avance a favor de concepciones cada vez más humanistas e integradoras. Estas aproximaciones, sin embargo, a nuestro juicio, resultan insuficientes desde el punto de vista didáctico- metodológico, toda vez que desestiman, al menos en toda su magnitud, un aspecto que consideramos, constituye piedra angular de una perspectiva verdaderamente desarrolladora del proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras: los estilos de aprendizaje. Su consideración como eje dinamizador del proceso, nos conduce necesariamente al redimensionamiento de todos sus componentes.

Para fundamentar desde el punto de vista teórico nuestra propuesta, partimos por reconocer los estilos de aprendizaje como eje vertebrador que dinamiza los componentes principales del proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras en aras de incidir directa y favorablemente en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, su crecimiento personal a lo largo de toda la vida. Dicho proceso adquiriría como rasgos distintivos:

1. Estar centrado en el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de la persona que aprende, como vía, para contribuir a la formación integral de su personalidad como futuro profesional.
2. Estar orientado a la búsqueda sostenida de vías para lograr que el educando pueda encauzar sus potencialidades, alcanzar niveles superiores de realización y enriquecimiento personal.
3. Brindar espacios permanentes para que los alumnos aprendan no solo a conocer sobre la cultura acumulada por la humanidad, sino también y como condición de lo anterior, a autoconocerse, autorregular su desarrollo y crecimiento personal.

Desde el punto de vista didáctico, esta perspectiva nos conduce inevitablemente al redimensionamiento de los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido, el **aprendizaje**, es valorado como un proceso activo, desarrollador, en cuya esencia está que el alumno *“aprenda a aprender”*, lo que significa, entre otros aspectos, que adquiera conocimientos, habilidades y valores que trasciendan a favor de sus estilos de aprendizaje y por ende, la configuración y formación de su personalidad, de la autorregulación del aprendizaje, su autonomía y del desarrollo de una actitud positiva hacia aquellos contextos donde ya no cuente con la ayuda del maestro o de otro alumno.

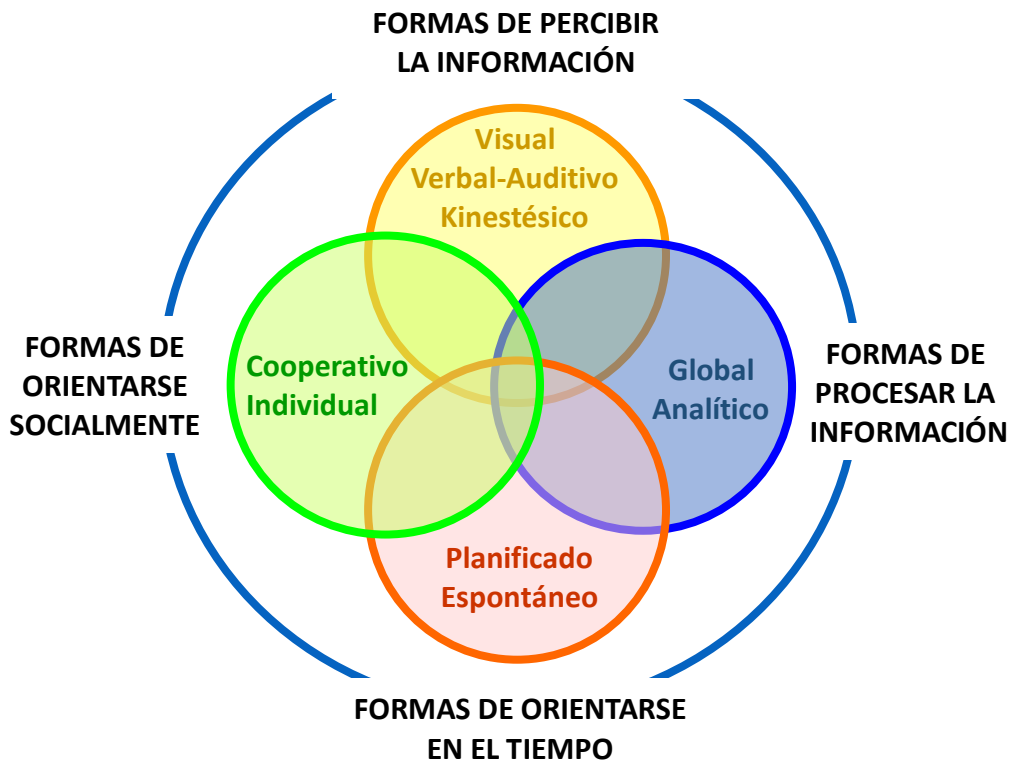
Asimilar el aprendizaje desde un enfoque holístico, nos permite apreciar el carácter individual de este proceso, expresado en un estilo personal del sujeto al aprender, y en el cual se refleja el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos. Ello nos conduce a una posible reconceptualización de los estilos de aprendizaje tomando en cuenta las 4 dimensiones básicas propuestas

por Fariñas G. (1995) las que fundamentan, sin lugar a dudas, una concepción holística del aprendizaje:

1. el planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de su ejecución a través de pasos o etapas,
2. la búsqueda de información y su comprensión,
3. la comunicación acerca de su desempeño,
4. la solución o el planteamiento de problemas.

Los estilos de aprendizaje, vistos desde esta visión, devendrían *formas relativamente estables de las personas aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje*. Desde este enfoque, los estilos podrían ser clasificados de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal- auditivo, estilo cinético.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.



Tomado de Cabrera J.S. (2004) *Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje*

Desde el punto de vista didáctico, estas dimensiones nos posibilitarían apreciar el proceso de enseñanza- aprendizaje proyectado no hacia el logro de objetivos instructivos centrados en el desarrollo de habilidades cognitivas, tal y como es concebido en la actualidad, sino de aprendizajes básicos que trascienden en la formación integral del estudiante y su crecimiento personal.

Al centrar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la LE en torno a la persona que aprende, y en particular en sus estilos de aprendizaje, **el alumno** está llamado a comportarse no ya como simple espectador o receptor de información, sino como protagonista activo del proceso de aprendizaje, el cual ha de asumir como un proceso de búsqueda del conocimiento. Su principal objetivo está en asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje a partir de la concientización de la actividad, la reflexión y valoración de lo que hace mientras aprende, por qué y para qué lo hace.

Para lograr un aprendizaje desarrollador, el alumno a nuestro criterio, ha de proponerse:

- conocerse a sí mismo cada vez más y mejor, tomando conciencia de sus

preferencias, su deficiencias y limitaciones como aprendiz, sus fortalezas y capacidades.

- desarrollar estilos de aprendizaje versátiles, que le permitan flexibilizar su pensamiento, ajustarse a las exigencias de una tarea particular, al método de enseñanza de su profesor e, incluso, al estilo personal de sus interlocutores en un contexto social.
- tomar parte activa en los procesos de comunicación y cooperación a través del trabajo en equipo, ser consciente de que puede aprender de otros y otros pueden aprender de él.
- trazarse metas de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo, estableciendo planes de acción que sean reales y alcanzables.
- Estar abierto al aprendizaje, valorándolo como fuente de su crecimiento y desarrollo personal.

Una enseñanza de la lengua extranjera centrada en los estilos de aprendizaje se proyecta también hacia el **grupo** como sujeto protagónico, como espacio donde han de producirse las intermediaciones que favorezcan tanto a los interaprendizajes, como la formación de importantes cualidades y valores de la personalidad de los educandos (Castellanos D. y otros, 2001). En este sentido, reconocemos el aprendizaje grupal o cooperativo como aquel aprendizaje en el que la interacción y colaboración entre los estudiantes persigue el logro de metas comunes, suponiendo para el profesor una visión diferente y cualitativamente superior del diseño de tareas en aras de crear condiciones para que los intereses y motivos individuales se combinen en armonía, para que todos los miembros se potencien creativamente, para que aprendan no solo a conocerse a sí mismo sino también a los demás, para que aprendan a convivir y cooperar juntos.

Con respecto al **profesor**, quien en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje de la LE por lo general, concentra sus esfuerzos pedagógicos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, su principal rol en este caso, ha de trascender el mero componente académico para tratar de incidir en el desarrollo integral de la personalidad a través de un proceso educativo que a la vez que instruya, eduque

y desarrolle. De asimilar esta perspectiva, el profesor de idiomas pudiese proponerse (explícita o implícitamente) una transformación aún más significativa en su labor docente, educativa y desarrolladora: propiciar en el estudiante el desarrollo de habilidades tan trascendentales para su formación integral como la propia habilidad de comprensión, las relacionadas con la planificación del tiempo; con la comunicación y la relación con los demás.

En su papel como potenciador de un aprendizaje desarrollador a partir de los estilos de aprendizaje, el profesor está llamado a crear oportunidades lo suficientemente diversas y motivantes como para que los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la lengua, se sientan en un ambiente agradable, de seguridad y posibilidades para desplegar a plenitud sus potencialidades. Para ello, ha de convertirse en investigador de su propia práctica educativa, tratando de conocer al alumno lo más integralmente posible, evaluando su desarrollo, sus intereses y motivaciones, sus estilos preferidos de aprendizaje.

Finalmente, consideramos que será principalmente del profesor de quien más dependerá el posible cambio que logremos en el alumno y en el grupo. Para ello habrá de demostrar su interés en que esta transformación ocurra. Que el alumno, por ejemplo, compruebe por sí mismo que el profesor no solo está interesado en conocer sus formas preferidas de aprendizaje, sino también que las desarrolle, que se esmere por diversificar sus métodos de enseñanza en función de las diversas formas de aprender, pueden ser elementos suficientes para que el estudiante comience a asumir su propia responsabilidad ante el aprendizaje.

Las relaciones de carácter dialéctico que caracterizan la propuesta didáctica, conducen a percibir el proceso de enseñanza- aprendizaje proyectado en tres dimensiones básicas: la instructiva, la educativa y la desarrolladora. Esta última se amplifica dado el papel que juegan los estilos de aprendizaje en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo mismo de la personalidad del futuro profesional.

CONCLUSIONES

De la presente investigación se derivan las siguientes conclusiones:

- El análisis de las tendencias históricas y actuales en campo de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, evidencia un creciente interés en el proceso de aprendizaje y en especial, en las variables asociadas al sujeto que aprende, entre las que sobresalen los estilos de aprendizaje, como expresión del carácter único e irrepetible de la personalidad y la forma particular de aprender.
- El conocimiento de los estilos de aprendizaje constituye un aspecto trascendental en el marco de las actuales tendencias didácticas de las lenguas extranjeras/ segundas lenguas, altamente apreciado por constituir una vía importante para personalizar las influencias educativas y potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa y contribuir a la formación integral de los estudiantes.
- En aras de incidir directa y favorablemente en el desarrollo integral de los estudiantes, se fundamenta una propuesta metodológica para potenciar un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de la lengua extranjera, en la cual los estilos de aprendizaje son asumidos como eje vertebrador dinamizador de dicho proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. (2005). **Didáctica Desarrolladora para Lenguas Extranjeras**. La Habana: Editorial Félix Varela
- Acosta, R. y Alfonso, J. (2010). **Didáctica Interactiva de Humanidades**, Editorial Félix Varela. Universidad de la Habana.
- Bosque M. (2016). **Concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés con Fines Específicos en la carrera de Medicina**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Cabrera, A., J.S. (2004). **Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje**. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- ----- (2011). **Los estilos de aprendizaje: un aspecto más en contra de la estandarización de la educación**. Colección Monografías, InterTech Cooperación, Universidad Politécnica de Valencia.
- ----- (2013). **Los estilos de aprendizaje en el marco de una**

Educación Superior más humanista y desarrolladora. Revista Científica Estudios e Investigaciones, 2 (1), 159-192. Recuperado a partir de <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/110>

- Cabrera J.S, Fariñas G. y Díaz T (2012). **Didáctica desarrolladora del Idioma Inglés con Fines Específicos: una propuesta centrada en los estilos de aprendizaje**, Editorial Académica Española.
- Castellanos, D. y otros (2001). **Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador**, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana.
- Diviñó, E. (2016). **Estrategia linguodidáctica para el tratamiento de los valores a partir de la comprensión de lectura de cuentos, en condiciones de multiculturalidad**. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Universidad de La Habana.
- Enríquez O'Farril, I. (2004). **Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas desarrollador**. En *soporte digital*
- Font S.A. (2006). **Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- González, L. I. (2015). **Concepción pedagógica del proceso de formación en inglés con fines específicos en la carrera de Ingeniería Forestal mediante las artes. Una estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río**. Tesis doctoral, Universidad de Pinar del Río.
- Hutchinson, T. y Waters A. (1987). **English for Specific Purpose: A learning - centered approach**, 1 ed. Cambridge University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). **How Languages are Learned**, Oxford: Oxford University Press.
- Mijares L y Barrera M. (2004). **El diagnóstico en una enseñanza desarrolladora. Implicaciones para la enseñanza de la comprensión lectora en lengua inglesa**, Rev. Mendive, vol. 3, n.3, pp 150- 157. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/64/62>
- Moskowitz G. (1978). **Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques**, Newburg House Publishers, Inc.
- Nunan, D. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom**, Cambridge University Press.
- ----- (1991). **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**. 1 ed. UK: Prentice Hall International.
- Oxford, R.L. (1990). **Language Learning Strategies: what every teacher should know**, 1 ed. Oxford: Newsbury House.
- ----- (1989). **The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning**, 1 ed. Center of Applied Linguistics: Clearing House on Language and Linguistics.

- ----- (1992). **Who Are Our Students?** TESL Canada Journal, Vol. 9, No. 2, pp. 30- 49.
- Pulido A.; Mijares L y González I. (2017). **Algunas reflexiones teórico-prácticas en torno a una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras, para la formación de profesionales**, Revista Zent Científica, n.o 1, año 1, Editorial UNISAN, enero, pp. 59-81.
- Rivers, W. M. (1992). **Teaching Languages in College: Curriculum and Content**, Oxford University Press,
- Rodgers, T. (2000) **Methodology in the New Millennium**, en Forum April 2000. Vol. 38. Number 2.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1991). **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1985). **The Context of Language Teaching**, New York, Cambridge University Press.
- ----- (1995). **The Language Teaching Matrix**, New York, Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. (1995) **Individual Differences in Second Language Acquisition**, Concordia University, Montreal.
- Stevick, E. W. (1990). **Humanism in Language Teaching**, Oxford University Press.
- Stouch, Catherine (1993). **What Instructors Need to Know About Learning How to Learn**, en Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning, Jossey-Bass Publishers
- Valcárcel Pérez, Ma. S. & Verdu, M. J (1996). **Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.