

CIDEP



X CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MODALIDAD: NO PRESENCIAL



LENGUA, CULTURA Y EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD



"Reflexiones, investigaciones, programas, modelos,
enfoques, perspectivas, estrategias y metodologías"
Apoya: Ministerio de Educación Superior República de Cuba



Libro de investigación: Educación y Pedagogía 2021: Lengua, Cultura y educación en la diversidad

Varios Autores

El ISBN del libro de investigación es ISBN: 978-1-951198-81-7

Primera Edición, julio de 2021

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

Compiladores: Náyade Lil Díaz Quintana, Liliam Suardíaz del Río, Saidirys Barrera Vázquez, Ismet Borroto Carbonell, Analey Fernández Dueñas, Sandra Hernández García y Juan Silvio Cabrera Albert.

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

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 y Dra. Inidia Rubio Vargas
Presidente Capítulo Cuba-REDIPE

ÍNDICE	Pág.
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. ENFOQUES RENOVADORES Compiladoras: Náyade Lil Díaz Quintana y Liliam Suardíaz del Río	
EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN LA EXPRESIÓN ORAL EN LA PRIMERA ETAPA DE LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA EXTRANJERO Maritza Carbonell Suárez, Ismet Borroto Carbonell y Aday Chércoles Arias	12- 26
NUEVOS ESCENARIOS PARA LA COMUNICACIÓN EN TIEMPOS DE COVID DESDE DOS UNIVERSIDADES DE LA HABANA Sandra M. Hernández García, Yasser Martín Guillén y Malena Rodríguez Rdguez	27- 38
LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO Damiana Perera Calzadilla, Sandra M. Hernández y Malena Rodríguez Rdguez	39- 51
¿CÓMO GENERAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE? Yareira Puig Pernas y Hanqi Wang	52- 61
LA CONSULTA: FORMA DE ORGANIZACIÓN PRIVILEGIADA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO Miriam Rodríguez Ojeda y María de los Ángeles González Borges	62- 75
LA CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. SU VALOR DIDÁCTICO EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Náyade Lil Díaz, Juan Silvio Cabrera y Arturo Gayle Morejón	76- 87
PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PROFESORES Y COMUNICACIÓN INTERCULTURA Rodolfo Fernández Ledesma	88- 102
PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE TRADUCCIÓN PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE LA FENHI Akemi González Matute	103- 118
LA INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS DISCIPLINAS Y LAS SEGUNDAS LENGUAS. UN ACERCAMIENTO A TEORÍAS Y CONTEXTOS Angela Bolaño Rencurrell	119- 131
LA ORTOGRAFÍA DESDE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL A ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES	132- 140

Leslia C. Rodríguez Rodríguez	
LA ORIENTACIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE, NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DE NUESTROS TIEMPOS Amed Roberto Cruz González	141- 152
LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN: UN HECHO DE GRAN TRASCENDENCIA EN LA EDUCACIÓN CUBANA Caridad Pérez García y Mercedes Lina Wong Torres	153- 166
LA CIENCIA Y LA TÉCNICA EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA Clara Ivía Anaya La O, Luis M. Jorge Puig y Adriana Chávez Calvente	167- 177
LA PUNCIÓN LUMBAR EN LA FORMACIÓN DEL ESPECIALISTA EN PEDIATRÍA Dayvi García Campaña y Yatson Jesús Sánchez Cabrera	178- 184
EL PROCESO FORMATIVO SALUBRISTA EN EL ESCENARIO PANDÉMICO HABANERO Kenia Sebasco Rodríguez y Darien Nápoles Vega	185- 195
LA FORMACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO EN EL USO DE LAS TIC. UNA MIRADA PECULIAR Luis M. Jorge Puig y Clara Ivía Anaya La O	196- 209
FORMACIÓN DE HABILIDADES INFORMACIONALES EN EL POSGRADO. ESTRATEGIA PARA SU IMPLEMENTACIÓN Yuslenia Sotolongo Rodríguez	210- 226
FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS TECNOLÓGICOS EN PODOLOGÍA Liset Caridad Cruz Pérez	227- 237
APROXIMACIÓN TEÓRICA A LAS COMPETENCIAS PARA LA COMUNICACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE MARXISMO LENINISMO E HISTORIA José C. Parra Rodríguez, Alexey Rojas Hdez y Martha O. Santaya Domínguez	238- 249
EL TELETRABAJO: NECESIDAD PARA LA PREPARACIÓN DOCENTE DURANTE LA COVID-19 Odalys Ruiz Guevara, Carmen María Soto Benítez y Iris Ramos López	250- 259
EXPERIENCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS PESQUISAS DE LA SALUD DE LA COVID-19 Carmen María Soto Benítez e Iris Ramos López	260- 269

ESTRATEGIA DE TELEORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RRÍO EN TIEMPOS DE COVID-19 Damaisy Miranda Otero y Carmen Rosa Pacheco Carpio	270- 283
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LAS INDISCIPLINAS SOCIALES EN LA COMUNIDAD LA MAJAGUA Ricardo López Puentes	284- 296
LA SOSTENIBILIDAD EN LA GESTIÓN DE LA CÁTEDRA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SALUD Herminia Carmen Taño Hernández- Piloto, Maritza de la Caridad Venet Pérez y Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita	297- 309
EL DESEMPEÑO DE LOS RECURSOS HUMANOS EN SEGURIDAD BIOLÓGICA: ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE LA EDUCACIÓN AVANZADA Darien Nápoles Vega y Kenia Milagro Sebasco Rodríguez	310- 323
MODELO PARA LA GESTIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO Yusnely Collazo Martínez y Meivys Páez Paredes	324- 334
ESTRATEGIA METODOLÓGICA CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN POPULAR PARA IMPARTIR ASIGNATURAS PEDAGÓGICAS A ESTUDIANTES DE CARRERAS NO PEDAGÓGICAS Máryuri García González, Alfredo García Rodríguez y Renier H. Fdez García	335- 349
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CÁLCULO I EN AMBIENTES DE PROGRAMACIÓN. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Juan Miguel Valdés Placeres y Meivys Páez Paredes	350- 360

CAPÍTULO II. PAPEL SOCIAL DE LA CULTURA; TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVAS; LAS ARTES

Compiladoras: **Saidirys Barrera Vázquez e Ismet Borroto Carbonell**

EL PAPEL DE LA CULTURA EN ELE Y L2 DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA.	362- 375
Manuel de Jesús Rabaza Torres	
INFLUENCIA DE LA COMUNIDAD CHINA EN LA CULTURA DE LA SOCIEDAD CUBANA.	376- 385
Mercedes Lina Wong Torres y Manuela Fidelina Toste Lau	
MARTA ROJAS Y LA NOVELA HISTÓRICA CONTEMPORÁNEA: EL HARÉN DE OVIEDO	386- 394
Martha Ceballos Quintero y Marbelia Acosta Ríos	
LAS ARTES EN EL PROYECTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO. PROYECTO SOCIOCULTURAL “ENFOQUE”.	395- 408
Yelineis Pacheco Suárez, Juan Silvio Cabrera Albert y Félix Pacheco Serradé	
MODELO DIDÁCTICO PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA APRECIACIÓN DE LA MÚSICA DE CONCIERTO.	409- 422
Katia Morales Pérez, Maylen Padrón Martínez y Yovany Álvarez García	
REFERENTES HISTÓRICOS Y CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA APRECIACIÓN DE LA FOTOGRAFÍA.	423- 438
Yovany Alvarez García, Katia Morales Pérez y Maylen Padrón Martínez	
DE ELE Y ARTE: DELEITARTE.	439- 455
Yareira Puig Pernas	
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ACADÉMICO PROFESIONAL CON LAS TIC.	456- 474
Ricardo Jorge Pavón Llera	
LAS TIC EN LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS DURANTE COVID- 19.	475- 484
Katherine Abreu Basulto	
SITIO WEB COMO MEDIO DE ENSEÑANZA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE AMÉRICA	485- 497
Orestes Izquierdo Nuñez	
VIDEOS LECCIONES PARA MOTIVAR A ESTUDIANTES DE 5TO GRADO HACIA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS	498- 514
Victor M. Alonso Surí, Deyse M. Fernández Glez y Idelse E. Álvarez Céspedes	
APRENDIZAJE E- LEARNIG PARA EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD DE VOCES EN ELE	515- 525
Ismet Borroto Carbonell, Liliam Suardíaz del Río y Darianny Denis Ray	

EL DESARROLLO DE LA PRESENTACIÓN ORAL COMO HABILIDAD DE ESTUDIO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS Celia Clemencia González González	526- 535
LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS NEUROCIENCIAS Yareira Puig Pernas y Theudis Mosquera Puig	536- 546
CAPÍTULO III. ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA Y SU DIDÁCTICA Coordinadoras: Analey Fdez Dueñas y Sandra Hdez García	
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A CHINOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA. RETOS Y PERSPECTIVAS (CONFERENCIA MAGISTRAL) Lidia Ester Cuba Vega	548- 564
LA ENSEÑANZA DEL ANÁLISIS DENTRO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Julia Fabelo Tanda, Dailet Arteaga Fernández y Maritza Guerrero Hidalgo	565- 574
LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES. Teresa Trujillo Mazorra, Lilian Fonseca Montes de Oca y Dariannys Denis Ray	575- 586
REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN LA CONTEMPORANEIDAD Regla C. Enríquez Hierro, Alicia González Campello y Sarah R. Nocedo Rdguez	587- 600
QUEÍSMO Y DEQUEÍSMO EN UNA MUESTRA DE HABLANTES HABANEROS DEL CORPUS PRESEEA LA HABANA Lidia Ester Cuba Vega, Yadira Miranda Cuba y Xing Likun	601- 614
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD DESDE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS Israel Reyes Álvarez	615- 624
LA PERTINENCIA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO LITERARIO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) Elisa Cabrera Domecq, Mayelín González Hernández y Diana R. Cáceres León	625- 636
LA GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES Arturo Pulido Díaz y Vilma María Pérez Viñas	637- 654

UNA TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LECTURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Kong Xu, Qiu Qinghua y Vilma María Pérez Viñas	655- 670
EL TEXTO MODELO COMO MATERIAL DESARROLLADOR DE LA COMUNICACIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA ALEMANA. Lesme Blanco Sosa	671- 688
UNA LENGUA, UNA CIUDAD, UN MUNDO NUEVOS: INMERSIÓN SOCIO-CULTURAL PARA APRENDER ESPAÑOL L2 EN CUBA. María del Carmen Ruisánchez Regalado	689- 703
EL DISEÑO CURRICULAR EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS ORALES EN LA EDUCACIÓN POSGRADUADA. Kirenia C. Fonseca Estrada, Yarinorkys Rivas Domingo y Yoandy Suárez Ventosa	704- 717
LA BAYAMESA. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRAJERAS. Analey Fernández Dueñas, María Josefa Martell Dantín y Juan S. Cabrera Albert	718- 732
LA PERTINENCIA SOCIAL DE LOS CURSOS DE CORTA DURACIÓN (CCD) DE ESPAÑOL PARA NO HISPANOHABLANTES DE LA UH. Ivis Virginia Peraza Oliva, Lennys C. Barcaz Lescaille y Teresa Trujillo Mazorra	733- 744
LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA Y SU PAPEL EN EL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO EN LA ASIGNATURA INGLÉS. Silvia Elvira Rodríguez Arvelo y Oraily Madruga Rios	745- 756
EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL CON FINES MÉDICOS. Meralis David Durruthy	757- 765
EL MÉTODO DISCURSIVO- FUNCIONAL APLICADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS FONÉTICOS. Carmen de las Nieves Ramos García y Haydee Elena Martínez Bencomo	766- 780
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA. Gabriela Rojas Bueno	781- 794
LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: UNA NECESIDAD POST-PANDEMIA HACIA EL TERCER PERFECCIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CUBA Irguens Gálvez De Lara y Mayrelis Marín Díaz	795- 804
LA ENSEÑANZA DE ELE: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.	805- 816

Rosaylin Aviles Guerrero	
LA INTERCULTURALIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIO “E” DE LA LICENCIATURA EN LENGUA ESPAÑOLA PARA NO HISPANOHABLANTES Saidirys Barrera Vázquez y Juan Silvio Cabrera Albert	817- 827
CULTURA Y DIMENSIÓN INTERCULTURAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN CIENCIAS MÉDICAS Yamila Galarraga Douglas	828- 837
LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. Paulina Marlen Casañas Oliva, Iselys González López y Yordanis Cabrera Leal	838- 847
LA INTEGRALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DESDE LAS RELACIONES ENTRE SUS COMPONENTES, LÓGICA Y CONTEXTO. José Gaspar Acosta Yanes	848- 859
EL MODO DE ACTUACIÓN DEL MÉDICO Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS PROFESIONALES EN IDIOMA INGLÉS. Mayelin Bosque Cruz, y Juan Silvio Cabrera Albert	860- 872
TEORÍAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IFE DESDE LA EXPERIENCIA CUBANA Yaimara Ana Hernández Fuentes	873- 882
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CURRÍCULO EN LA LICENCIATURA DE ESPAÑOL A NO HISPANOHABLANTES Rómula Llanes Barbuzano, María L. Nicolau Glez y María Carmen Rdguez Prieto	883- 892
LA INTERACCIÓN INTERCULTURAL, VÍA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANO-HABLANTES EN EL2 Andria Ismaire García Méjica	893- 904
PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA PROPICIAR UN APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN LA ENSEÑANZA DE ELE. José M. García Remedios, Xiomara Abono Suárez y María Emilia Oves Fleites	905- 918

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. ENFOQUES RENOVADORES

COMPILADORAS:
NÁYADE LIL DÍAZ QUINTANA
LILIAM SUARDÍAZ DEL RÍO

EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN LA EXPRESIÓN ORAL EN LA PRIMERA ETAPA DE LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA EXTRANJERO

MSc. Maritza Carbonell Suárez, Universidad Tecnológica Militar “José Martí”. Profesor auxiliar. carbonemaritza@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8339-2780>

MSc Ismet Borroto Carbonell, Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana. Profesor instructor. ismet.borroto@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0001-5022-5345>

MSc. Adays Chércoles Arias, Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. Profesor asistente. adays.ca@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5595-8588>

RESUMEN

La necesidad de atender las dificultades que se manifiestan en la primera etapa de la expresión oral en los educandos de primer año que cursan la asignatura de inglés, y las deficiencias que atentan contra su preparación y el proceso docente educativo motivaron el desarrollo de esta investigación. El objetivo de este trabajo es proponer las acciones que se deben llevar a cabo en la primera etapa del aprendizaje para el estudio de inglés, que, fundamentadas en el enfoque histórico-cultural y el diagnóstico actualizado del aprendizaje de los alumnos en el preuniversitario, favorezcan dicho proceso. Se realizó un análisis y una síntesis de las insuficiencias juntamente con el método histórico-lógico se utilizó para estudiar los referentes teórico-didácticos que han caracterizado el estudio de capacidades orales en la enseñanza y la comunicación en las lenguas extranjeras, se constató el estado inicial de estudiantes, y el estado real, particularizando un trabajo observación y una prueba pedagógica.

Palabras claves: aprendizaje estratégico, capacidades comunicativas, idioma inglés

ABSTRACT

The need to address the difficulties that are manifested in the first stage of oral expression in first-year students who take the English subject, and the deficiencies that threaten their preparation and the educational teaching process motivated the development of this research. The objective of this work is to propose the actions that should be carried out in the first stage of learning for the study of English, which, based on the historical-cultural approach and the updated diagnosis of student learning in pre-university, favor said process. An analysis and a synthesis of the shortcomings was carried out together with the historical-logical method, it was used to study the theoretical-didactic references that have characterized the study of oral capacities in teaching and communication in foreign languages, the initial state was verified of students, and the real state, specifying an observation work and a pedagogical test.

Keywords: strategic learning, communication skills, English language

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación cubana se ha destacado, demostrando calidad en su proceso educativo. La preparación de sus estudiantes sitúa a la educación de la Isla

a la altura de la contemporaneidad que exige la formación de un hombre culto que comprenda los problemas circundantes, en su origen y desarrollo, que se inserte en las tareas que enfrenta el país, con argumentos sólidos para asumir una actitud transformadora en cualquier esfera de los avances científicos y tecnológicos y con la rapidez con que se renueva la información.

Las instituciones de educación superior y en particular, el instituto tecnológico militar José Martí, no están ajenas a las tendencias actuales de la educación cubana, centrada en la formación socio-humanista para la plena realización como ser humano de los futuros profesionales, preparados para asumir creativamente los adelantos científicos. La enseñanza de la Lengua Inglesa está encaminada que los estudiantes deben adquirir capacidades cognitivas esenciales para la inserción sociocultural y la actuación profesional, capacidades para las relaciones interpersonales, así como capacidades de equilibrio personal o afectivo (Dra. Junco T., Dra. Bonet, M.2002)

La asignatura lengua inglesa en esta institución ha dirigido la atención a proyectar un trabajo de investigación para operar la lengua extranjera sobre la base de la unidad cognitivo-afectiva, movilizandolos los procesos volitivos en los estudiantes, en intereses del aprendizaje y que contribuyan al desarrollo de la personalidad.

El objetivo de este trabajo es proponer las acciones que se deben llevar a cabo en la primera etapa del aprendizaje para el estudio de inglés, que, fundamentadas en el enfoque histórico-cultural y el diagnóstico actualizado del aprendizaje de los alumnos en el preuniversitario, favorezcan dicho proceso. Se realizó un análisis y una síntesis de las insuficiencias juntamente con el método histórico-lógico se utilizó para estudiar los referentes teórico-didácticos que han caracterizado el estudio de capacidades orales en la enseñanza y la comunicación en las lenguas extranjeras, se constató el estado inicial de estudiantes, y el estado real, particularizando un trabajo observación y una prueba pedagógica. La aplicabilidad de la propuesta favorece el proceso docente educativo de la asignatura y la factibilidad de ser llevado a la práctica en la enseñanza de la lengua inglés, el mismo se acompaña de un material didáctico con las acciones propuestas en la primera etapa de la expresión oral en los educandos de primer año que cursan la asignatura de inglés. Su actualidad radica en la pertinencia del problema que se investiga,

cuya solución ofrece conexiones en las actividades teórico-prácticas para lograr una mejor disposición de los educandos al emplear la lengua extranjera. El trabajo que se lleva a cabo contribuye a “desarrollar un aprendizaje estratégico en la expresión oral de los educandos que cursan la primera etapa de inglés en el Instituto Tecnológico José Martí”. En ese sentido, se han podido detectar insuficiencias en el proceso de desarrollo de la expresión oral de los educandos que limita las posibilidades de trabajo en clase.

DESARROLLO

Las situaciones comunicativas no son percibidas ni producidas con sentido lógico, fluidez e interiorización necesarias, y en la socialización del procesamiento de la información se observan carencias en el vocabulario y otros recursos expresivos.

En ocasiones, los educandos no sobrepasan el plano reproductivo por la no existencia de alternativas para aprovechar sus potencialidades comunicativas. Las indagaciones empíricas realizadas en la etapa preliminar de la investigación, así como la experiencia de la autora, permitieron determinar que las principales insuficiencias en el desarrollo de la expresión oral se enmarcan en:

- Incorrecta utilización de palabras y dificultades en la pronunciación en la Lengua Inglesa.
- Dificultades con el ordenamiento de las oraciones y falta de concordancia.
- Falta de fluidez dado por la pobreza de vocabulario,
- Pobre argumentación de las ideas, desde diversos ángulos en sus exposiciones.
- Falta de originalidad en las actividades prácticas orales.

Para conocer las posibilidades existentes, se consultaron los referentes acerca del tema, particularmente del desarrollo de habilidades, capacidades comunicativas, en las últimas décadas llaman la atención las obras de investigadores y pedagogos tales como: Leontiev A.A.(1979), Van Dijk (1980), Savignon S.J(1983), Boguín G.I (1984), Zimniaya I, A. (1989), Karaulov, Y. N. (1987), Lomov B. F. (1989), Nunan, D. (1991) y otros. En este orden, también se hallan los pedagogos cubanos como: Sagué A. (1996), Acosta R. (1996), Fernández A. (1996,2001), Álvarez M. (1999), Ojalvo V. (1999), Reinoso C.

(1999), Castellanos. D (2000), Roméu E.A. (2003), Enríquez O'F (2003), Junco. T, y Bonet, M. (2003,2005, 2010, 2015), Pulido A. (2005), Domínguez I. (2004, 2010,2016), Fariñas G. (1995, 2001,2005, 2015, 2019) y otros, quienes destacan el papel de los estudiantes en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades, y capacidades comunicativas, desde el Enfoque Histórico- cultural, así como la importancia del vínculo del pensamiento y lenguaje para el desarrollo personológico. Cuyos referentes determinados por Vigotsky. L. S. y sus seguidores. El enfoque histórico cultural, como fundamento de una concepción pedagógica, sustentado en el materialismo dialéctico e histórico, revela amplias posibilidades de ser aplicado en las sociedades que potencien el desarrollo individual e insertándolos socialmente.

Asumir la concepción histórico- cultural, supone una enseñanza que promueva el desarrollo psíquico. Es decir, propiciar en los educandos niveles superiores mediante la colaboración, logrando de esta manera el dominio independiente de sus funciones.

La actuación del profesor es el guía y mediatiza los saberes que debe aprender los educandos, y a su vez, debe promover la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), estimulando la participación de estos en la apropiación del contenido de la enseñanza. Por la otra parte, los educandos constituyen el centro de atención, como sujeto consciente, activo y orientado hacia un objetivo, en interacción educando-educando, ejecutando acciones sobre el objeto y utilizando los diferentes medios en las condiciones socio-históricas concretas.

Al analizar algunas definiciones de “aprendizaje” aportadas por investigadores de la temática, se enmarcan en este enfoque pedagógico, se puede mencionar: Canfux. V. (1996), Silvestre. M. (2000- 2016), Zilberstein. J. (2016), Castellanos. D. (2013), entre otros.

Al resumir acerca del tema estos coinciden que “el aprendizaje” es como una actividad social y un proceso de realización individual. Y que es una actividad de reproducción y producción del conocimiento mediante en la cual se asimila los modos sociales de la actividad y su interacción social.

Es válido mencionar que la Dra. Silvestre O. M. considera que “El aprendizaje es un proceso en el que participa activamente el estudiante, dirigido por el docente,

apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores” (Silvestre. M, 2000)

Esta definición de “aprendizaje”, según la Dra. Castellanos. D y Colectivo de profesores del Pedagógico E.J. Varona, es más explícita y completa que facilita al docente la comprensión de dicho proceso y lo pone en mejores condiciones para dirigirlo con mayor efectividad en la instituciones docentes, a criterio de la autora “El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformándola y crecer como personalidad”. (Castellanos D y otros, 2002)

Dicha conceptualización se enmarca en los postulados del aprendizaje, se precisan en tres dimensiones generales que se manifiestan en interacción dialéctica: activación-regulación, significatividad y motivación para aprender.

La autora de este trabajo considera el “aprendizaje” es un proceso cognitivo, donde los educandos son capaces de realizar diferentes tareas docentes (acciones prácticas) y de obtener resultados que le enseñe a regular sus saberes y a evaluar su actuación. (Carbonell S.M. y Borroto I., 2019)

El centro de estudios educacionales del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona desde el 2002 ha reportado varias clasificaciones de estrategias: Estrategias Cognitivas: de Repetición, Elaboración, Organización, Metacognitivas, Auxiliares, etc. De una manera u otra las clasificaciones y las definiciones sobre estrategias de aprendizaje, coinciden que son acciones que requieren de la participación consciente del sujeto y que le sirven de procedimientos para la ejecución de una actividad deseada. Acerca la estrategia de aprendizaje que utilicen, la autora considera que hay que determinar los momentos de ejecución y las operaciones del proceso. Este debe caracterizarse por un nivel consciente de ejecución, perfeccionamiento y evaluación de las acciones y los procedimientos en práctica, son el desempeño de la actividad- producto, es decir, que se arribe a un resultado deseado.

De forma general, el aprendizaje durante las clases, despliegan conjuntos de acciones conscientes y flexibles planificadas, ejecutadas, controladas y evaluadas para apoyar y mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. A partir de análisis realizado sobre el sistema de clases en la primera etapa se seleccionaron las fundamentales, que enmarcan las posibles desventajas de la expresión oral tales como:

- Incorrecta utilización de palabras.
- Dificultades en la pronunciación en inglés.
- Dificultades con el ordenamiento de las oraciones.
- Falta de concordancia en las estructuras.

Se trataron de forma tal, con una aplicación sistémica, para consolidar los conocimientos con diferentes tareas docentes, esto permitió introducir el problema y conlleve a un aprendizaje formal y memorístico.

En este sentido Vigotsky señaló “El memorizar las palabras y conectarlas con objetos no conduce en sí mismo a la formación del concepto; para que el proceso se ponga en marcha debe surgir un problema que no pueda solucionarse más que a través de la formación de nuevos conceptos”. (Vigotsky. L. S, 1982). Al respecto, el proceso de formación de los conceptos (conocimientos) es complejo y a ellos se llega como resultado de una generalización de fenómenos aislados. Esta compleja actividad mental requiere de la relación entre las operaciones del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización.

Relacionado al proceso de formación de un concepto, Vigotsky consideró que “este es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, sino que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido”. (Vigotsky. L. S, 1982) Por eso es importante, independientemente de las vías que utilice el profesor para dirigir el aprendizaje, este debe llevarse a cabo en un clima favorable para facilitar el intercambio y la comunicación ordenada, lo que caracteriza la enseñanza de lenguas, para realizar este trabajo se requiere: -Establecer un objetivo general, fundamentado en la necesidad de preparar a los educandos de manera intencional, declarada y consciente, para aprender.-

Determinar las potencialidades y dificultades del aprendizaje. - Concebir de un conjunto de acciones para desarrollar la expresión oral. - Articular la aplicabilidad con una evaluación.

Al organizar el conjunto de acciones para el desarrollo de la expresión oral en la primera etapa de la lengua extranjera, es necesario tener en cuenta lo planteado por Talízina: “Las estrategias se estructuraron a partir de la interdependencia de las acciones que las conforman, estas durante su ejecución, deben favorecer la articulación del trabajo individual y colectivo como elemento esencial en el tránsito de la dependencia a la independencia del educando. Asimismo, en la estructuración de esta por la formación por etapas de las acciones mentales y los conceptos” (Galperin. P. Ya, 1959, 1965) (Talízina. N, 1988)

Al elaborar una estrategia de aprendizaje hay que tener en cuenta: la base orientadora de las acciones, la formación de las acciones en forma materializada, la formación de las acciones como forma verbal externa y su formación en el lenguaje interno como finalidad. El aprender a comunicarse en la lengua extranjera es la idea fundamental de este trabajo es la de proporcionar las acciones para fortalecer la expresión oral en la primera etapa, su ejecución debe ir acompañada por la actuación consciente del educando, mediante un conjunto de operaciones, tributen al dominio de ellas. De esta manera el aprendizaje necesita de actividades-metas, para concretan las formas de realización de la acción. Al ejecutar las acciones por los educandos se apropian de los contenidos objeto de estudio, lo que implica una nueva elaboración personal de sus conocimientos, al reestructurar, organizar y en la solucionar las tareas docentes planteadas. Diferentes estudiosos pedagogos han denominado las habilidades relacionadas con las acciones relacionándolas con la observación, la descripción, la determinación de ideas generales o particulares, la comparación, la clasificación, definición, la explicación, la ejemplificación, la argumentación, la valoración, la solución, la elaboración de preguntas entre otras. (ver anexo 1)

En la asignatura Lengua Inglesa, se expresan en procedimientos didácticos, cuyas acciones y tareas básicas deben estar en función de los niveles de desarrollo de

habilidades o capacidades asumidas para actuar en la dinámica del proceso docente por los educandos.

En tal sentido, se prevén entre otras acciones básicas las que contribuyan a:

- Identificar los patrones léxico -gramaticales necesarios
- Ordenar y estructurar la información con sentido lógico
- Exponer la información observando las pausas y entonación según el sentido lógico
- Integrar en la comunicación oral la mayor cantidad de recursos expresivos a partir de los modelos temáticos- situacionales propuestos.
- Emplear recursos expresivos apropiados para la temática y situación comunicativa lo que incluye el uso de elementos relacionantes de las ideas.
- Exponer las ideas esenciales de manera sintética y generalizadora.
- Exponer juicios propios, valoraciones sobre las temáticas y situaciones, así como sobre el propio proceso de la expresión oral.

Según Carbonell S.M presentó en Tesis de Maestría que “la forma de organización de la actividad docente aparece en un eslabón entre los objetivos-contenidos y el método., Constituye la dinámica ajustable a las condiciones del aprendizaje. Es un componente integrador en el modelo que se interrelaciona con los demás componentes en el proceso. Es reflejo de las relaciones y aporta la flexibilidad necesaria al modelo. Se fundamenta en la interrelación entre el trabajo individual y grupal de los estudiantes para materializar lo expresado en cuanto a la consideración de la zona de desarrollo próximo. El propio hecho de que la expresión oral se realice como una etapa de socialización o verificación pública del proceso de percepción y procesamiento de la información que antes se ha producido por medio de la escucha y la lectura hace que el estudiante transite desde la reflexión individual a la reflexión enriquecida luego de pasar por la reflexión grupal”. (Carbonell S.M. 2016). De la misma forma Carbonell, S.M se pronunció al clima de aprendizaje y a la evaluación planteando que “el clima es propio proceso docente educativo está dado por las condiciones ambientales, donde se realiza la actividad práctica oral de los estudiantes. Este clima debe propiciar

ambiente afectivo-motivacional hacia la estimulación práctica y el interés por aprender de las tareas, siempre estimulando los motivos, la participación y la creación comunicativa en el grupo. El clima no pueda verse como un componente aislado, el mismo condiciona el adecuado funcionamiento de las principales categorías didácticas.”; y “la evaluación es la encargada de valorar la efectividad de todas las dimensiones del propuesta, cuyas funciones (instructivas y educativas) están en función de determinar la calidad del proceso de apropiación por los educandos de las capacidades orales a su vez comprobar la eficacia de los objetivos propuestos con los contenidos de la asignatura Lengua Inglesa. También, se comprueba el nivel de desarrollo adquirido en la lengua inglesa por los educandos en su modo de actuación, para la metacognición, la autorregulación y por supuesto, la auto-evaluación.” Al aplicar la estrategia de aprendizaje para desarrollar la expresión oral debe obedecer a: la parte ejecutora de la estrategia en su integralidad está constituida por la actuación de profesores y educandos en diferentes momentos de preparación, ejecución y control para desarrollar las acciones la expresión oral en la primera etapa.

Primer Momento

- Preparación: se produce la orientación, la motivación y la familiarización con el medio de enseñanza, la comprensión de las características esenciales, la apropiación de los objetivos y actividades (conjunto de acciones) que se pretende cumplir para iniciar el proceso de desarrollo expresión orales.

Segundo Momento

- Ejecución: es el momento de interacción del estudiante en dúos o en grupo en el accionar con las actividades, donde se apropian de contenidos organizados. Esta ejecución puede ser guiada u orientada como trabajo independiente hasta su realización.

Tercer Momento

- **Control:** Es la parte de las revelaciones del momento de ejecución, es el intercambio entre estudiante y profesor. Es la evaluación de la tarea con las acciones determinadas, con el control de los logros y deficiencias de los estudiantes involucrados en relación con el proceso de desarrollo de la expresión oral sobre la base de la valoración del trabajo realizado, es decir, la revisión individual y colectiva de las actividades indicadas por el profesor, prolongándose hasta después de concluida la clase. La evaluación posibilita determinar su grado de efectividad, una vez aplicada la estrategia. En esa dirección sirven Los mismos contribuirán a valorar la disposición de los educandos hacia la actividad oral a realizar a partir de las asociaciones que realizadas que contribuyen a las transformaciones que se produce en el modo de actuar y pensar de los estudiantes, el reforzamiento de valores y un mayor desarrollo de su cultura general integral.

Acerca de las acciones:

Según Leontiev – los términos acción y operación frecuentemente no se diferencian. No obstante, en el contexto del análisis psicológico de la actividad su clara distinción se hace absolutamente imprescindible. Las acciones, se correlacionan con los objetivos, las operaciones con las condiciones. Digamos que el objetivo de cierta acción permanece siendo el mismo, en tanto que las condiciones ante las cuales se presentan la acción, varia; entonces variará precisamente, solo el aspecto operacional de la acción. (Leontiev N, 1984)

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO EN LA PRIMERA ETAPA:

ACCIONES PARA DESARROLLAR CON LA EXPRESIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA INGLESA: (Carbonell S.M., 2016)

- Propiciar la búsqueda en otras bibliografías sobre el tema estudiado.
- Explicitar el valor de la tarea. Localizar información sobre el tema.
- Propiciar la reflexión sobre el tema abordado en forma oral en lengua inglesa, delimitando el tema a exponer de forma oral.

- Proponer otras actividades que exijan el intercambio del tema o procesar otro tipo de información, siempre vinculada al tema estudiado, siempre infiriendo mensajes concluyentes del texto.

Sistematizar un algoritmo para la exposición oral (pasos del acto del habla en la asignatura de lengua inglesa, es necesario orientar las siguientes acciones en los estudiantes:

- ✓ Determinar el tema estudiado y las ideas lógicas y coherentes para exponer.
- ✓ Localizar otras informaciones secundarias que puedan ayudar a exponer el tema, produciéndolos de manera oral con fluidez la mayor cantidad de información o mensajes comunicativos posibles.
- ✓ Organizar los aspectos seleccionados de forma lógica, buscando otros recursos expresivos necesarios para presentar el tema, es decir producir de manera oral con corrección los significados y sentidos que se desean compartir.
- ✓ Exponer con plenitud de contenido la información o mensajes comunicativos orales.
- ✓ Sintetizar la información, expresar tonalidades (matices) e intencionalidad.
- ✓ Realizar una retroalimentación de las ideas procesadas, teniendo en cuenta el lugar, tiempo de la exposición, medios y condiciones para ejecutar la exposición oral, tratando de comunicar oralmente.
- ✓ Favorecer el intercambio de ideas expuestas con los demás educandos del grupo y el profesor, con ajuste a la situación comunicativa desde una perspectiva cognitivo-afectiva.
- ✓ Sugerir la reconsideración de ideas y opiniones sobre el tema, propiciando las valoraciones nuevas que favorezcan la socialización de esta.
- ✓ Estimular el desarrollo de las capacidades comunicativas orales y analizar de forma individual y colectiva las deficiencias de los educandos, elaborándose tareas diferenciadas para aquellos educandos, que no alcancen los niveles deseados y puedan reciclar el nivel y así alcanzar el grado de asimilación previsto. Es decir, volver al ciclo de representación generalizadas de las señales verbales, a la interiorización

de las acciones mentales y la autorregulación, a la elaboración personal y desarrollo de la memoria, autodeterminación y capacidad de realizar asociaciones, capacidad de organizar o reorganizar el modo de actuación ante diversas situaciones y lograr la generalización y abstracción.

ILUSTRACIÓN DEL CONTENIDO DE LA ASIGNATURA (Carbonell S.M., 2016)

STAGE 1----- PREPARATION WORKING

(on grammar, vocabulary, reading texts, listening to the information on the topic, selecting and compiling information)

STAGE 2----- PARTICIPATING IN A DEBATE

Basic tasks. TOPICS Orientation

Debate about Homelessness

- DESCRIBE AND DEFINE CONCEPTS:

Home, House, Homeless, Homelessness

- INTERPRET THE GIVEN WORDS AND SAY WHAT DO YOU KNOW

- ABOUT THE AUTHOR: Robert Frost, American Poet

“Home is the place where: when you have to go there, they have to take you in.”

- DESCRIBE: The situation in different countries
- ARGUE about the causes and consequence of Homelessness.
- COMPARE the difference between Cuba and USA.
- EXPLAIN the different programs some countries carry out to solve this problem.
- DISCUSS about the effectiveness of some programs.
- NARRATE your personal experience on the topic on the base of a story you have heard, a film you have seen etc.
- GIVE YOUR OPINION about the effective ways of solving the problem
- WRITE, SAY OR DRAW ... A poem, a song, a picture and express your idea about it.

STAGE 3 ----- CONTROL AND EVALUATION

Self-evaluation of the activity, of the personal participation

Group evaluation of the activity, of the group work

AS A HOMEWORK:

Write, say, or draw: a poem, a song, a picture and express your idea about it... Write your opinion about other problems associated to homelessness.

CONCLUSIONES

Los referentes teóricos acerca de diferentes estrategias de aprendizaje han proporcionado las bases para el desarrollo de una estrategia para desarrollar la expresión oral en la primera etapa de los educandos que cursan inglés. Además, los fundamentos de los trabajos de Vigotsky y sus seguidores, dirigido a un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Esta estrategia es una alternativa de solución, para mejorar el aprovechamiento de los contenidos para dar solución a las deficiencias en la expresión oral. Los procedimientos didácticos que caracterizan la etapa y confirman la viabilidad práctica de la estrategia de aprendizaje, centrándose sus principales aspiraciones de mejorar deficiencias detectadas en la expresión oral: intervenir con fluidez, exponer la mayor cantidad de información o mensajes comunicativos posibles, sintetizar la información, expresar tonalidades (matices) e intencionalidad de lengua inglesa. Aprovechar las posibilidades que brinda la estrategia para el desarrollo de la expresión oral en la enseñanza de inglés determina el nuevo alcance en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonet M., Junco T. (2002). La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, Editorial ITM José Martí La Habana, Cuba

Borroto I y Carbonell S.M (2019) “Modelo didáctico para el desarrollo de las capacidades comunicativas orales con el empleo de las TIC”. Publicado en la Revista: Memorias del Coedición Editorial Redipe Capítulo Estados-Instituciones sede. (Capítulo de libro electrónico de Investigación). Código: ISBN: 978-1-951198-15-2

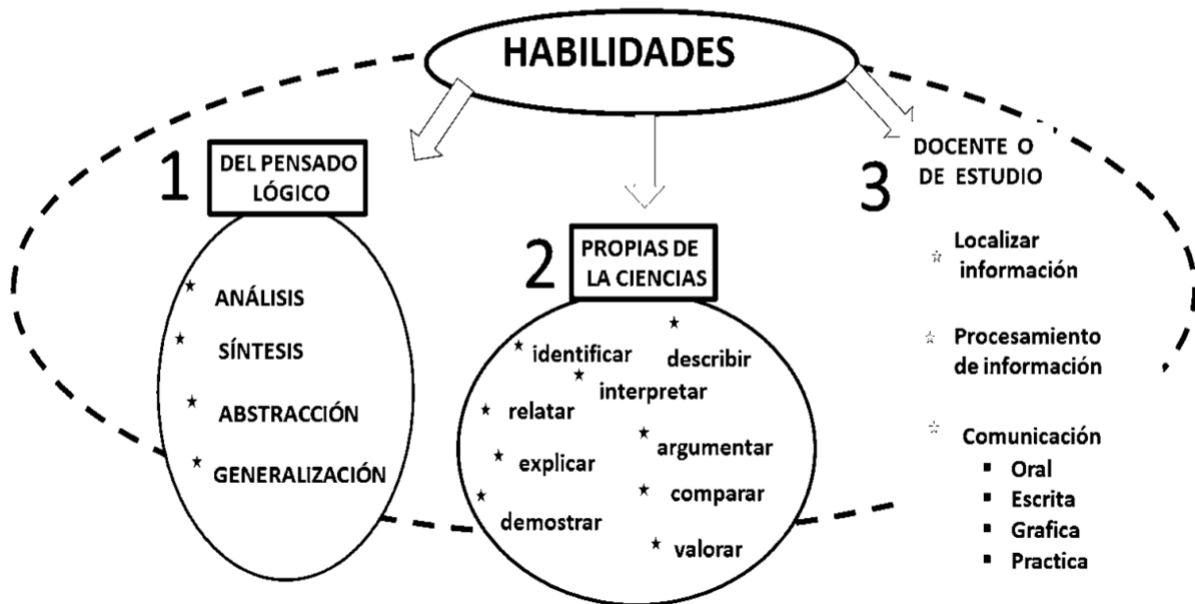
Carbonell S.M. (2016) Un modelo didáctico para el desarrollo de capacidades comunicativas orales con el empleo de las TIC en la enseñanza de lengua inglesa en el ITM. La Habana.

Castellanos S.D. (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar, Curso 16, Pedagogía 2003, Palacio de las Convenciones, La Habana.

Junco, C.T. y otros. (2005) “El diseño curricular de la asignatura lengua extranjera con fines específicos Consideraciones generales” en: *La enseñanza del inglés con fines específicos*. Vol. 1,2 y 3. Impresiones ITM, La Habana, Cuba

ANEXO 1 SISTEMA DE HABILIDADES

- LAS HABILIDADES tienen relaciones entre sí,
todas están incluidas en el SISTEMA DE HABILIDADES



NUEVOS ESCENARIOS PARA LA COMUNICACIÓN EN TIEMPOS DE COVID DESDE DOS UNIVERSIDADES EN LA HABANA

MSc. Sandra Meilén Hernández García. Universidad de La Habana. Profesor Instructor. sandra.hernandez@fenhi.uh.cu. <https://orcid.org/0000-0003-3829-9637>

Dr. C. Yasser Martín Guillén. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Profesor Asistente. yassermg1983@gmail.com . <https://orcid.org/0000-0001-5456-2568>

RESUMEN

La comunicación es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la contemporaneidad, las tecnologías de la información y las comunicaciones permiten el establecimiento de la comunicación de formas no presenciales y transforma la forma tradicional de realizarse. Esto implica la necesidad de investigar alrededor de este tema, lo cual realizaron los autores de este trabajo que tiene como objetivo identificar procedimientos que favorezcan la comunicación profesor-estudiante en un entorno virtual de aprendizaje. Para el logro de este objetivo se desplegaron métodos teóricos como el analítico-sintético, inductivo deductivo y la sistematización.

Palabras claves: comunicación, proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

Communication is essential in the process of teaching learning. In contemporaneity, information technologies and communications allow the establishment of the communication of ways not eyewitness and it transforms the traditional way to come true. This implies the need to carry out a research around this theme, which accomplished the authors of this work that he aims at identifying procedures that favor the communication student professor in a virtual learning surroundings. For the achievement of this objective theoretic methods like the analytical synthetic, inductive unfolded deductive and systematization.

Keys words: Communication, process of teaching learning

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.

La Educación Superior vio interrumpido el curso escolar ante las medidas de cuarentena y aislamiento. Sin embargo, pronto se evidenció la necesidad de reiniciar, a partir de nuevas formas de enseñanza, el curso escolar. Estas nuevas formas

de enseñanza son 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.

Jiménez y Ruiz (2021), en este contexto, proponen la integración a los programas docentes de la tecnología para lo que se requiere que los profesores se formen y experimenten dentro del entorno de aprendizaje “hacer 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” (p.5).

Estos autores agregan que “Se debería incorporar el uso de las nuevas TIC como materia al curriculum 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, p. 5)

El Ministerio de Educación Superior (MES) indicó a todas las universidades, luego de finalizada las medidas más extremas de aislamiento, el retorno de la docencia por vías no presenciales lo cual constituyó un reto para todos los centros de estudios superiores pues un trabajo de este tipo requiere de un diagnóstico personalizado de los estudiantes y sus familias y la restructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura. Exige continuar con el rigor que caracteriza la Educación Superior pero ser flexible para comprender que el acceso a la tecnología entre los estudiantes y las habilidades que el posee para el uso de ella con fines educativos no

son homogéneas o que en este proceso el estudiante o algún familiar cercano puede enfermarse de covid y estar en condiciones de gravedad.

Los profesores y estudiantes se enfrentan ante un reto: la búsqueda de nuevos canales de comunicación. Los soportes más utilizados para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje son las aulas virtuales de las universidades, el correo electrónico, WeChat, Whatsapp, la plataforma EVEA y Telegram. Así se logró cerrar el curso escolar. La socialización de las experiencias diversas de cada profesor en este proceso de cierre permitió una mejor organización del nuevo curso escolar. Se impone continuar con el intercambio entre los profesores de una misma disciplina, carrera y universidad sobre las experiencias en el cambio, y también el intercambio entre universidades.

El trabajo que se presenta tiene gran trascendencia pues muestra una comparación del trabajo que realizan dos profesores de dos carreras distintas en dos universidades distintas de la capital de Cuba: la Universidad de La Habana (UH) y la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV), de las carreras de Licenciatura en Lengua española para No Hispanohablantes y Licenciatura en Educación Matemática.

La comparación parte del intercambio de experiencias en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas “Lengua y Comunicación I” en la UH, y “Arte y Geometría” en la UCPEJV, tiene como objetivo identificar procedimientos que favorezcan la comunicación profesor-estudiante en un entorno virtual de aprendizaje.

DESARROLLO

La comunicación profesor-estudiante, garantía de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Comunicar tiene su origen en la palabra latina “communicare”, cuyo significado es “poner en común”. Disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Lingüística, la Pedagogía han repercutido en el desarrollo de la teoría de la comunicación. La comunicación como categoría filosófica tiene carácter histórico concreto. Su contenido y funciones corresponden a las relaciones sociales que expresa y compendia. El desarrollo de la ciencia y la tecnología ha causado que los procesos comunicativos se tornen más

complejos por lo que la educación debe prepararse ante este reto que le imponen. En este sentido las TIC son importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde hace más de tres décadas las TIC ha constituido el centro de atención para investigadores nacionales e internacionales: Chadwick (1987), Vaquero (1987); Marqués (2002, 2004) insistieron en su utilización desde una mirada didáctica y pedagógica; Carneiro, Toscano y Díaz (2009) refirieron la necesidad de modificar la forma en que se implementan en el aula tradicional como medio adquisición y transmisión de conocimientos. Otros como Gisbert Cervera, M. y Johnson, L. (2015) en el Foro Internacional de Educación y Tecnología, un espacio colaborativo para la creación de conocimiento; proponían también transformaciones en el paradigma educativo. Conciben su empleo desde un nuevo escenario enmarcado en un contexto digital que considera dentro de su política educativa el binomio educación- tecnología, la necesidad de que tanto estudiantes y profesores posean las competencias claves que demanda esta sociedad de la informatización, asumen las investigaciones de Adell y Castañeda (2013), Kartensi (2013), Dalgarno y Lee (2010) sobre la presencia de un usuario frente a diferentes escenarios digitales como EVEA, PLE, MOOC, y MUVLE. Destacan que la formación de los educadores y los modelos educativos deben estar en correspondencia con la dinámica de los nuevos cambios. Refieren la relación con la cultura y la educación en este sentido, asumen a Prince 2014 con la posibilidad de optar por formas libres de elección en los cambios que impone el futuro y los nuevos contextos que surgirán como bibliotecas sin libros, museos sin obras de arte y aulas sin profesores. Defienden el vínculo entre la ética y la tecnología.

En Cuba, hace más de una década, se ha incrementado el empleo masivo de las TIC en la sociedad en general y en el área de Educación en particular; en este sentido, las investigaciones de Zilberstein (2007), Cervantes (2009), García (2010) y Torres (2014) en torno a este tema han aportado sus concepciones y modelos teóricos metodológicos como mediadoras y medio de enseñanza e insisten en la creación de diferentes escenarios virtuales.

La nueva normalidad en el entorno educativo virtual demanda la autonomía del aprendizaje. En este sentido, el uso de las tecnologías además de ser un vínculo de mediación e interacción dentro de la comunicación, la comunicación funciona para “estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación” (Kaplún, 1998, p 53); por lo que constituye “un elemento clave en la configuración del Ambiente Virtual de Aprendizaje, el cual a su vez hará posible que estudiantes y tutor asuman nuevos roles: Los estudiantes pasan a ser protagonistas activos de su propio aprendizaje y al tutor le corresponde asumir la mediación pedagógica” (Rendón, 2015). A tono con lo expuesto anteriormente se debe considerar que “el proceso de comunicación está caracterizado por tres bloques de competencias interrelacionadas: las comunicativas, las competencias técnicas para el uso de aplicaciones informáticas y las de producción de mensajes en entornos virtuales” Rodríguez Illera y Escofet Roig (2008: 373-374).

Es necesario referir la claridad y la efectividad que deben caracterizar los mensajes, el estilo de la comunicación que propicie el respeto la cordialidad, la empatía con un tono coloquial desde lo formal (Sanz, 2006).

El aprendizaje escolar en un grupo universitario está determinado a partir de la existencia del profesor, del grupo, de la cultura expresada en el currículo y de la actividad de comunicación la cual constituye una característica esencial de este proceso. Sin embargo, el profesor es el mediador fundamental ya que estructura las situaciones de aprendizaje con una intención educativa. A propósito, Castellanos et al. (2001) desde una concepción vigostkiana argumenta el rol del profesor que “organiza flexiblemente el proceso de dominio progresivo por parte de los estudiantes de las estrategias y modos de actuar, actuando como un experto, que plantea retos, brinda modelos, sugerencias, alternativas, retroalimentación y ayuda individualizada, y estimula y guía paulatinamente la ampliación de las zonas de desarrollo potencial y el tránsito del control externo al interno, individual” (p. 39).

En consecuencia, la comunicación es fundamental para la creación de la actividad mediada que permite el aprendizaje. El profesor, en correspondencia con los objetivos y contenidos propuestos, así como las condiciones existentes tiene que adecuar oportunamente las actividades de aprendizaje.

La orientación a los estudiantes de las tareas a realizar A continuación, se muestran dos ejemplos desde las asignaturas “Lengua y Comunicación I” de la carrera de Licenciatura en Lengua española para No Hispanohablantes en la UH, y “Arte y Geometría” de la carrera de Licenciatura en Educación Matemática de la UCPEJV. Se presentan ejemplos de las primeras guías diseñadas por los autores de este trabajo pues en ellas se aprecian bien las diferencias que luego, a partir del intercambio realizado, se redujeron.

Ejemplo 1:

Universidad de la Habana

Asignatura: Lengua y Comunicación I

Nombre de la actividad: La lengua que aprendemos.

Autora: Msc. Sandra Hernández García. Instructor.

Actividades:

1. Actividades de prelectura.

¿Qué medios de comunicación conoce?

¿Cuáles de ellos se utiliza para interactuar con familiares, amigos de su país o de otros países, profesores, jefes o pareja?

¿Emplea el idioma español cuando conversas con cada uno de ellos de igual forma?

¿Qué significa emojis, emoticones y smileys? ¿Cuáles conoces? ¿Para qué se emplean? ¿Significan lo mismo en cada cultura?

2. Actividades de lectura

Lea la siguiente conversación de wechat de tres jóvenes: un chino, un cubano y un argentino que se conocieron en Cuba.

Señale si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V), falsas (F) o no se dicen (?). Justifique las falsas.

_____ Los interlocutores son desconocidos.

_____ La lengua tiene un uso discriminatorio.

_____ El lenguaje se emplea de forma vulgar.

_____ El diálogo se afecta por la variante de la lengua.

_____ La comunicación no verbal inicia la conversación.

_____ Los emojis representan las emociones.

_____ Los jóvenes practican la religión afrocubana.

¿El lenguaje empleado en el coloquio puede ser considerado vulgar en otro contexto de comunicación? Argumente por escrito.

¿En todas las provincias de China hablan de la misma forma el idioma chino?

Escribe las semejanzas y diferencias que puedan existir.

En el diálogo se evidencia cómo el idioma español puede tener una visión discriminatoria. ¿A quién se discrimina? Escribe otras expresiones del idioma que tengan la misma función y exprese qué se quiere significar con ellas.

Prepare un video para subir a YOUKU en el que comentes a los usuarios extranjeros qué ocurre en tu país en relación con la discriminación.

Cree un discurso publicista para publicar en Douban cuya finalidad sea promover la lucha contra la discriminación. Puedes seleccionar algunos de los siguientes temas:

☐ La raza

☐ El sexo

☐ La orientación sexual

☐ La profesión

☐ La posición económica

Aquí les dejo el mío:

Imagen 1

Cartel alusivo al tema

En el coloquio aparece una frase que representa a la comunicación no verbal.

¿Qué quiere expresarse con ella? ¿Qué otros fraseologismos se emplean en la lengua que representan este tipo de comunicación?

¿Qué consejos le darías a un amigo que estuviera en una situación similar a la del argentino? Utilice el imperativo. De los mismos consejos a otra persona con la que usted no tenga la misma cercanía o confianza. Utilice el estilo informal.

Después de la lectura

Realice un audio de voz en el que argumentes la relación que existe entre la conversación inicial y las palabras de García Cortiñas en el acto de inauguración del curso escolar 2002–2003: “Conocer una lengua supone saber expresar el concepto apropiado en la forma y el estilo adecuado en el tiempo y lugar determinados. Es el conocimiento de cómo usar la lengua en situaciones concretas (...)”

Comente por escrito la siguiente frase: La amistad es un valor universal que está asociado a la solidaridad, el amor y el compromiso recíproco. Ella supera toda barrera cultural.

Nuestra comunicación es cada vez más digital. Nos escribimos email, chateamos en wechat constantemente. Lo que en persona expresaríamos con palabras y en la comunicación no verbal, en la comunicación digital podemos emplear emojis, emoticones y smileys. Considera que con su uso puedan desaparecer las palabras o pueden las diferencias culturales en sus significados afectar la comunicación.

Argumente por escrito.

Ejemplo 2:

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Profesor: Dr.C. Yasser Martin Guillén

Estimado estudiante,

Las siguientes interrogantes tienen el objetivo de caracterizar el arco, la columna y la cúpula como elementos estructurales de la arquitectura. La bibliografía a utilizar es el material Arte y Geometría que está en la página de telegram.

Recuerden que la entrega de las respuestas será según las vías acordadas con anterioridad.

Actividad 1

Lee detenidamente el prólogo del libro y su primer epígrafe “La santísima trinidad del arte islámico” y responde

En el prólogo del material Arte y Geometría se evidencia la relación entre estas dos áreas del conocimiento. Redacta un ensayo en que reflejes tu opinión.

¿Qué compone una columna clásica? ¿Cuáles son los órdenes arquitectónicos más importantes de la historia? ¿Haz apreciado alguno de estos órdenes en construcciones de la capital? Si tu última respuesta fue afirmativa, comenta dónde lo has apreciado.

Define columnata, pórtico, peristilo y sala hipóstila. Ejemplifica con algunas edificaciones en cada caso.

¿Qué es un arco de triunfo? Menciona algunos de los arcos de triunfo más reconocidos de la arquitectura mundial.

¿Cómo se denomina al arco cuya forma es la más óptima? Elabora un Applet en GeoGebra con la ecuación de esta forma que posea dinamismo para modificar los valores del parámetro de la ecuación.

Sugerencia: puedes utilizar deslizadores

¿Qué arquitecto destacó en la utilización de las formas más óptimas del arco?

¿Cuáles son sus construcciones más destacadas en este sentido?

Actividad 2

El Capitolio de La Habana fue construido en 1929 con el objetivo de servir de sede a las dos cámaras del congreso de la República de Cuba. Inspirado en el Capitolio de Los Estados Unidos, el edificio brilla, entre otros, por su cúpula que tiene un diámetro de 32 m y que se alza hasta los 92 m.

Imagen 2

Capitolio de la Habana

- a) ¿Qué volumen ocupa la cúpula del Capitolio habanero? ¿Qué altura tendría el edificio sin la cúpula?
- b) ¿Cuántas columnas se observan en la foto que componen el pórtico? Determina el orden arquitectónico de las mismas.
- c) Al observar el tambor de la cúpula se aprecia la utilización del peristilo. Argumenta dicha afirmación.
- d) Si el peristilo del tambor posee 26 columnas y su diámetro es de 36 m. ¿Cada cuántos metros se dispuso una columna?

Actividad 3

Realiza una presentación digital que resuma los elementos geométricos-arquitectónicos estudiados. Utiliza algún asistente matemático para la conformación de alguna de las figuras que acompañarán la presentación digital.

Fecha de entrega: martes 6 de abril del 2021

Como se puede apreciar en las dos actividades presentadas se trata de establecer la comunicación con un lenguaje claro y efectivo que estimula la reflexión con un tono coloquial, lo cual se considera esencial por parte de los autores de este trabajo. Esto le da unidad al trabajo realizado por estos autores en contextos diferentes.

Sin embargo, se aprecian diferencias, sobre todo en el estilo y organización de las tareas lo cual ha provocado cambios en el proceder de ambos autores y determinó un proceder común en la organización que se muestra a continuación para favorecer la comunicación:

1. Escribir créditos (Universidad, Facultad, Carrera, año, tipo de curso)
2. Escribir un enunciado inicial que contenga el objetivo que se persigue y la bibliografía a utilizar.
3. Sistema de preguntas.
4. Fecha límite de entrega de la actividad.

CONCLUSIONES

La comunicación entre el profesor y los estudiantes en la contemporaneidad está mediada por la utilización y el desarrollo de las TIC. En Cuba, el desarrollo intencionado de estas tecnologías ha permitido el desarrollo de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades.

El trabajo presentado es el fruto de la colaboración entre dos profesores que, ante los retos que le impuso la no presencialidad de sus estudiantes, intercambiaron sobre las características de lo realizado por cada uno y la bibliografía básica del tema para llegar a una estructura común de sus actividades que favoreciera el desarrollo de la comunicación con sus estudiantes.

Los resultados positivos en sus asignaturas avalan la necesidad de profundizar en este tema desde lo realizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2009). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. En mi celular está la foto de la fuente

Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. G., Silverio, M. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Cervantes Montero, G. (2009). Sobre el diseño de medios didácticos digitalizados. Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Software Educativo, Instituto Superior Pedagógico "Frank País García".

Chadwick, C. 1987). Currículum. Enfoques curriculares. En C. CarvajalComp), Currículum como realización personal. San José Costa Rica, Facultad de Educación. Escuela de formación docente. Universidad de Costa Rica.

García, O. (2010). Concepción pedagógica de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje desarrollador para la formación del docente. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas (inérita). Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba.

Gisbert Cervera, M. y Johnson, L. (2015). Educación y tecnología: nuevos escenarios de aprendizaje desde una visión transformadora. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12(2). págs. 1-14. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2570>

La comunicación con los estudiantes en el entorno virtual / Universitat Oberta de Catalunya © Glòria Sanz www.uoc.edu 2006 Ver las páginas del artículo) Marqués, P. (2004). Los Docentes: Funciones, Roles, Competencias necesarias, Formación.

Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 16 de junio de 2004 de <http://dewey.uab.es/pmarques/BIBLOPROF.htm>

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis; ESCOFET ROIG, Anna (2008). «La enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas en entornos virtuales». En: Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata

Torres Quiñones, A. (2014). La construcción de las estrategias de aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación desde los entornos virtuales de aprendizaje. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas (inédita). Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García".

Vaquero, A. (1987). La informática aplicada a la enseñanza. Madrid: Editorial Eudema, S. A Zilberstein, T. J. (1999). Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctica integradora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LA LECTURA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO

MSc. Damiana Pérez Calzadilla. Universidad de La Habana. Profesora Auxiliar. damiana.pc@fenhi.uh.cu . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4794-7157>

MSc. Sandra Meilen Hernández García. Universidad de La Habana. Profesora Instructor. sandra.hernandez@fenhi.uh.cu . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3829-9637>

MSc. Malena Rodríguez Rodríguez. Universidad de La Habana. Profesora Auxiliar. malena.rr@fenhi.uh.cu . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2692-5178>

RESUMEN

La principal contribución de este artículo está en la reflexión que se propone acerca de cómo la lectura es instrumento esencial para el desarrollo de la personalidad, un espacio de socialización vital para la educación emocional en la creación de hábitos de reflexión y análisis sobre lo que se siente, al tiempo que entretiene y distrae. Por lo que el objetivo del trabajo resulta valorar la interrelación entre la inteligencia emocional y la lectura en niños que la han empleado como actividad cotidiana durante el confinamiento provocado por la pandemia de la Covid-19 en Cuba. Para ello se utilizaron los métodos de sistematización, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo.

Palabras claves: Inteligencia emocional, lectura, confinamiento, Covid-19

ABSTRACT

The main contribution of this article is in the process of reflection what is proposed about how Reading is an essential instrument for personality development a vital socialization space for emotional education in creating habits of reflection and analysis of what is felt while distracting and entertaining what the objective of the work is to assess the interrelationship between emotional intelligence and reading in children who have employed it as daily activity during the confinement caused by the pandemic of covid 19 in Cuba. The method of systematisation, synthetic analytics and deductive inductive methods were used for this purpose.

Keys words: Emotional intelligence, reading, confinement, Covid 19

INTRODUCCIÓN

El mundo ha sido sometido a una pandemia desde el 2019. En marzo se reportan la presencia del covid 19 en Cuba. Esta realidad ha impuesto un confinamiento en el que se vive bajo una nueva normalidad en todas las esferas de la sociedad cubana. En el ámbito educativo, el país ha adoptado entre sus medidas la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles. La familia como célula fundamental, se ha visto implicada en diversas tareas desde el hogar, sobre todo en la formación y protección de nuestros infantes. Nuevos retos y desafíos deben enfrentar los padres. En la búsqueda

de alternativas para mediar con el estrés, la depresión, desajustes emocionales y estados de ansiedad; la lectura constituye una actividad para favorecer el desarrollo emocional y personal de nuestros niños.

La lectura enmarcada como proceso y actividad en su vínculo con la inteligencia emocional no ha encontrado un gran escenario teórico-práctico entre las investigaciones. Es por ello que un grupo de investigadoras de la Facultad de Español para no hispanohablantes de la Universidad de La Habana se ha trazado como objetivo valorar la interrelación entre la inteligencia emocional y la lectura en niños que la han empleado como actividad cotidiana durante el confinamiento provocado por la pandemia de la Covid-19 en Cuba.

Esta investigación tiene un carácter **exploratorio y descriptivo**, pues presenta uno de los primeros acercamientos al desarrollo de la inteligencia emocional a través de la lectura, al tiempo que se delinean algunos elementos esenciales de este fenómeno en tiempos de confinamiento a raíz de la actual situación epidemiológica que enfrenta nuestro país. Por ello nuestro trabajo se sustenta en la metodología de tipo cualitativa, que nos permite acercarnos a un fenómeno complejo que es parte de la realidad construida sociocultural e históricamente.

Se define como problema de la investigación: *qué utilidad tiene la lectura como herramienta socioemocional en tiempos de confinamiento*. De esta forma queda definida dicha interrogante como el punto de partida para la realización del estudio. En consecuencia, se define como objetivo general: Evaluar la utilidad de la lectura como herramienta socioemocional en tiempos de confinamiento.

Atendiendo a las características de esta investigación, la selección del grupo de estudio se realizó de forma intencional, en tanto interesa profundizar y comprender cómo a través de la lectura puede desarrollarse la inteligencia emocional. Dicho grupo quedó constituido por 18 personas (12 madres, 3 abuelas y tres padres) procedentes de La Habana. Las edades de los niños y las niñas se encuentran entre los 5 y los 12 años, de ellos 11 son hembras y 7 son varones.

En nuestra investigación se combinan fuentes orales/virtuales para la recolección de la información, orientadas esencialmente hacia la construcción de un conocimiento que

articule los requerimientos metodológicos y éticos que exige el estudio. La información recolectada se constituye en marco teórico referencial para la interpretación de los resultados que se obtendrán.

DESARROLLO

Ya es sabido que la llamada “inteligencia”, aquella asociada al coeficiente intelectual no determina necesariamente el éxito académico y/o profesional. Existen diversos ejemplos que nos demuestran cotidianamente que muchas personas que se destacan en el desempeño de sus funciones estudiantiles y/o laborales no son necesariamente las más “inteligentes”.

En este sentido cobra cada más fuerza el valor de ciertas habilidades emocionales y sociales que al conjugarse eficazmente garantizan estabilidad mental y un mejor ajuste a la realidad social. Tendríamos que hacer referencia, entonces a cualidades como la autoconfianza, el autocontrol, el autoconocimiento, la curiosidad por descubrir algo nuevo y placentero, la habilidad para comunicarse a partir de la comprensión propia y la del grupo al que se pertenece y para colaborar en un objetivo común.

Estas cuestiones nos remiten a otro tipo de inteligencia relacionada con competencias emocionales que tributan oportunamente a potenciar un funcionamiento intelectualmente desarrollador y una vida mentalmente más sana.

Diversas definiciones coinciden en referirse a la *inteligencia emocional* como la capacidad para identificar nuestros sentimientos y los ajenos, así como de nuestra motivación para el desempeño de una actividad y en consecuencia del manejo adecuado de nuestras emociones y las de los otros.

Es a Wayne Payne (1985), a quien se le atribuye el término inteligencia emocional, citado en su tesis doctoral *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional*, por su parte Salovey, junto con John Mayer, la introdujeron en el campo de la psicología, para definirla como “*la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo*” (Salovey y Mayer 1990). Pero no es hasta 1995 que dicho término ganó mayor popularidad tras la publicación del libro sobre inteligencia emocional de Daniel Goleman quien por primera vez nombra otro tipo de inteligencia diferente a la

escolar. Su antecedente más importante se ubica en la obra de Howard Gardner quien elabora una teoría de inteligencias múltiples haciendo referencia a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

El concepto que este autor propone sobre “inteligencia intrapersonal”, comparte importantes coincidencias con el concepto actual de inteligencia emocional. Para Gardner la inteligencia intrapersonal “consiste en acceder a los propios sentimientos, al propio abanico de afectos o emociones; la capacidad de efectuar discriminaciones instantáneas entre estos sentimientos, y, finalmente, clasificarlos, estructurarlos en códigos simbólicos, utilizarlos como una herramienta para entender y guiar la conducta” Gardner (1983).

El concepto de inteligencia emocional resalta el rol que desempeñan las emociones dentro del funcionamiento psicológico cuando un individuo tiene que asumir situaciones difíciles y tareas de importancia que ponen a prueba todas sus capacidades para la resolución de conflictos interpersonales, afrontar el fracaso y la frustración, enfrentar peligros o riesgos, etc.

En estos escenarios podemos apreciar como la presencia de lo emocional puede repercutir en acciones que garanticen o no un desempeño exitoso, puesto que el arsenal emocional de la persona y su forma de operar pueden determinar el triunfo o fracaso que obtenga en las tareas que emprenda.

Actualmente cuando el mundo se enfrenta al confinamiento y con él a la reestructuración de la vida cotidiana, ocasionada por la covid-19, miles de personas han tenido que poner en práctica sus recursos socioemocionales para construir una nueva normalidad.

La magia de la lectura.

El confinamiento ha exigido a las familias habilidades especiales para organizar el tiempo, brindar diferentes opciones de entretenimiento y garantizar la salud mental, en particular de niñas, niños y adolescentes.

Es justamente en situaciones de esta naturaleza donde más podemos valorar ciertas habilidades emocionales que nos permiten enfrentar situaciones adversas que actúan como escudo ante el miedo, el estrés, la depresión o la ansiedad, sin negar las emociones, pero con claridad para reconocerlas, enfrentarlas, y saber cómo salir de ellas.

En este sentido muchas familias han acudido a la promoción, consciente o no, del hábito de la lectura como alternativa ante el confinamiento al considerarla como un medio eficaz para la contención emocional y el crecimiento personal.

Maurois resalta el valor preponderante de la lectura: “Leer es encontrar la vida a través de los libros, y gracias a ellos, comprenderla y vivirla mejor...”. Este medio eficaz augura notables resultados al lector, en su capacidad de comprensión de mensajes y análisis del texto. Su universo cultural traspasa su idiosincrasia en la búsqueda de los valores presentes en otras latitudes.

La manera más popular de entender qué es lectura se asocia al objeto textual, a los signos y símbolos registrados en un soporte que responden a un alfabeto determinado. Así, desde un enfoque estrecho, la lectura es un proceso que persigue la decodificación de un texto escrito. En congruencia con este enfoque, según Millán (cit. por Castillo y Martí, 2007) la lectura es la capacidad de los humanos alfabetizados para extraer información de un texto y debe considerarse como un proceso de participación activa en la medida en que es necesario continuamente retroalimentarse como lector de experiencias propias y de otros para beneficiarse del valor del mensaje que se comunica.

Para Freire (2000), la lectura es una revisión crítica del mundo, de modo que el acto lector le permite al sujeto configurar una búsqueda por tratar de comprender el contexto social en el que se encuentra inmerso.

En el caso de los lectores más pequeños este proceso adquiere una connotación especial pues para desarrollar esa habilidad que le permita la comprensión del texto, necesita del apoyo de un educador que a veces puede ser un profesor o familiar. Según Chambers (2009), “los adultos que se preocupan porque los niños lean deben asegurarse de que tengan tiempo para leer por su cuenta. Es lo que muchos llaman “tiempo de lectura””

Para Gutiérrez, A y Monte, R., “la lectura es un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado”. El hábito de lectura puede abrir nuevos horizontes hacia la interrelación con el material, con el autor, los personajes y con otros lectores, una vez se pueda comentar sobre lo leído y establecer pautas para lograr una mejor comprensión del texto.

Gutiérrez, A (2009) entiende “la práctica de la lectura como una práctica social que da origen a interacciones e intercambios sociales y que se ubica necesariamente en la diacronía de las condiciones sociales del lector. Esta práctica se puede realizar en cualquier lugar, a cualquier hora, en cualquier fuente y formato documental sin importar la variable de tiempo...”

En esta investigación se defiende el criterio de Martínez et. al (2015) al conceptualizar la lectura como un proceso complejo. La lectura permite aprender la lengua escrita y obtener información, permite comprender e interpretar un texto, permitir el pleno disfrute del lector, facilita el encuentro del lector con el autor y el encuentro del lector con el texto.

Por su parte, Diviñó (2015) señala que: el leer es un proceso activo de construcción de significados, porque implica producir significados; el texto aporta parte de estos, pero la otra, la tributa el lector con los conocimientos precedentes; además de la motivación que se requiere para la misma.

En el contexto actual cubano, con la presencia imperante de la pandemia, se requiere de un mayor empeño, por parte de todas las instituciones culturales y educativas, para lograr que el pueblo disfrute de las diferentes expresiones del arte y de manera particular, que disfrute de la lectura.

A partir del Programa Nacional por la Lectura (República de Cuba. Ministerio de Cultura, 1998), se definen acciones para coordinar los esfuerzos de organismos, instituciones, grupos y personas que se interesen en promover el libro y la lectura.

Los investigadores Martínez, Gómez y Sarría (2015) citan a Rodríguez y Oliveras al referirse a la promoción de lectura como el conjunto de acciones (administrativas, académicas, económicas, políticas, sociales y culturales) que una persona, comunidad, institución, o nación desarrollan a favor de la formación de lectores y del acceso democrático a la lectura.

En nuestro territorio las acciones están encaminadas a un fin educativo y de esparcimiento. En las instituciones escolares, desde el trabajo de las bibliotecas y las aulas se aboga por mantener en alto la defensa del Programa Nacional de la Lectura, pero corresponde a la familia como célula fundamental de la sociedad realizar un intenso trabajo a favor del amor por los libros a partir de edades tempranas.

Este programa se apoya en tres grandes líneas de trabajo: las dirigidas a la formación de hábitos de lectura, las de reorientación de lecturas y las de diversificación temática.

Dicho programa posee objetivos generales, entre ellos:

- Potenciar el valor humanístico, cultural y el significado social del libro y la lectura en la sociedad cubana.
- Promover el gusto por la lectura desde edades tempranas, en los niños, adolescentes y jóvenes.
- Ayudar al lector cubano formado, a encontrar libros y servicios vinculados al libro que puedan satisfacer de forma creciente sus expectativas.
- Lograr que la introducción de nuevas tecnologías en el país no compita, sino que contribuyan a la promoción del gusto por la lectura.
- Coordinar y desarrollar investigaciones sociales para evaluar la marcha del Programa y enriquecerlo.

Hacia el desarrollo de estas premisas y para motivar a diferentes públicos en una época tan difícil debido a la actual situación epidemiológica, se encaminó la Jornada **Crece leyendo**, dedicada al Día del Libro y del Idioma. Este evento virtual fue impulsado por el **Proyecto Literario Grafomanía** de Guantánamo y otras instituciones que colaboraron en pos de la promoción de la lectura a través de las redes sociales, con mayor énfasis en el canal de Telegram con igual nombre que la jornada.

Esta iniciativa que contó con la ayuda incondicional de personas amantes de la lectura, incluso de tierras hermanas como Chile y Argentina, se extendió a otros medios de comunicación como la radio y la televisión para difundir el quehacer de gestores, profesores, escritores, proyectos comunitarios, instituciones educativas y familias. Los infantes tuvieron un papel protagónico a través del programa infantil La magia de la lectura, que salió al aire por la bondad de la tecnología.

Entre los objetivos del Programa Nacional por la Lectura se declara que las nuevas tecnologías en el país no compitan, sino contribuyan a la promoción del gusto por la lectura. Se tiene presente, además, lo planteado por especialistas del tema; entre ellos,

Rivero (1997), señala que las tecnologías informáticas, representan un nivel cualitativamente superior dentro de la escala de los medios de enseñanza, pues aportan una cualidad nueva: la interactividad, que debe ser considerada como el principal indicador de la necesidad de su uso.

Los niños y niñas con ayuda de familiares pueden hacer del momento de lectura un total disfrute, una actividad de interrelación humana al compartir vivencias, intercambiar con amigos, consanguíneos. La lectura puede convertirse en una actividad de esparcimiento que conlleve a la educación en valores, al desarrollo de habilidades comunicativas, reconocimiento de sentimientos que experimenten en el acto y descubran expresados en el texto con el que se están comunicando, en otras personas, al acercamiento a la cultura propia y a otras, mediante las obras y sus autores.

Según la Unesco (2000), *“Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales...”*. Esta frase encuentra relación con la inteligencia emocional como la capacidad para identificar nuestros sentimientos y los ajenos, así como de nuestra motivación para el desempeño de una actividad y en consecuencia del manejo adecuado de nuestras emociones y las de los otros. Estas cuestiones resultan áreas de análisis para la Psicología, la Pedagogía y otras ciencias afines.

Teniendo en cuenta la imposibilidad de interactuar cara a cara con las personas debido a las medidas higiénico sanitarias impuestas por la actual situación epidemiológica los instrumentos utilizados se aplicaron virtualmente y fueron concebidos como un camino para la producción parcial de información y la implicación de las personas que formaron el grupo de estudio. En este sentido se aplicó una encuesta que fue diseñada a partir de los propósitos de nuestra investigación y tuvo el objetivo de obtener información sobre la

relación que, desde la visión de los padres tiene la lectura que realizan sus hijos con sus reacciones emocionales durante el confinamiento. Además, se aplicó una entrevista semiestructurada para conocer qué información tienen los padres y madres sobre inteligencia emocional. A continuación, presentamos un análisis integral de los resultados alcanzados.

Los sujetos que conformaron el grupo de estudio refieren abundante información sobre la importancia de la lectura y sus beneficios para los niños, algunas frases lo demuestran: *“la lectura es fuente de conocimiento”*; *“cuando lees puedes conocer otras realidades”*; *“cuando lees eres capaz de entender mejor a los otros”*; *“mientras están leyendo no tienes tiempo de pensar en boberías”*; *“cuando lees aprendes a escribir mejor”*; *“quien lee no tiene faltas de ortografía”*. Estas elaboraciones nos demuestran que para estos sujetos la promoción de la lectura en sus hijos ha sido y es una actividad constante ya que a través de ella pueden cultivar sus conocimientos sobre el mundo que les rodea, pueden educar su sensibilidad, fomentar su reflexión sobre la realidad y su enriquecimiento espiritual.

Igualmente se refiere que los niños y niñas han utilizado la lectura como refugio ante la situación generada por la Covid-19, la mayoría no tiene un horario definido para leer, la actividad es realizada generalmente después de las labores escolares y en algunas ocasiones como soporte y/o complemento de estas.

El momento de la lectura es percibido como placentero, generador de satisfacción y alegría para los niños. Mientras leen están en calma, ocupados y mantienen la concentración por períodos de tiempo prolongados.

De igual forma se hace referencia a los beneficios en relación al enriquecimiento del vocabulario, al desarrollo de la imaginación y la empatía, lo cual les ayuda a conectar mejor con los otros, en términos de comunicación interpersonal convirtiéndose en herramienta para una mejor expresión de pensamientos e ideas; emociones y sentimientos.

Un elemento importante a destacar está relacionado con el hábito de lectura en estos niños y niñas. En todos los casos leer ya era una actividad incorpora desde antes de la llegada de la pandemia y formaba parte de sus rutinas diarias, elemento que es percibido por los padres como herramienta para combatir el estrés generado por el confinamiento.

En cuanto al término inteligencia emocional, los sujetos refieren una información más limitada en relación a la que poseen con respecto a la lectura. De modo general puede decirse que han escuchado el término y tienen una idea general sobre el mismo, pero no dominan sus implicaciones en la formación de la personalidad de sus hijos. A pesar de ello se favorece su desarrollo, aunque no sean conscientes de ello.

La inteligencia es definida como: *“inteligencia para conocerse”*; *“conocerse así mismo”*; *“aprender a lidiar con las emociones”*; *“entender lo que nos pasa”*; *“algo importante en estos tiempos”*. Estas frases ubican a la inteligencia emocional en el plano de lo personal y en menor medida en el ámbito social. Evidenciando un conocimiento limitado del concepto.

De manera general podemos decir que el confinamiento ha generado un reacomodo de las dinámicas cotidianas al interior de las familias y ha exigido la búsqueda de alternativas para distribuir los horarios de vida de los niños y niñas. Sin duda alguna la lectura ha sido una importante herramienta para ello ya que es reconocida por madres y padres como una fuente de empleo del tiempo libre, al tiempo que se visualiza como espacio de aprendizaje y crecimiento personal.

CONCLUSIONES

Para los sujetos la lectura es un recurso óptimo para los niños y las niñas porque les permiten usar la imaginación, especialmente en esta cuarentena como una vía de escape ante el estrés que provocan las nuevas condiciones de vida.

La lectura es percibida como herramienta para el desarrollo de determinadas habilidades emocionales que se han convertido un factor de prevención ante situaciones de miedo, estrés, depresión o la ansiedad.

De modo general podemos decir que la lectura es instrumento esencial para el desarrollo de la personalidad, constituye además un espacio de socialización vital sobre todo en tiempos de confinamiento ya que no solo proporciona información (instrucción) sino que educa emocionalmente creando hábitos de reflexión y análisis sobre lo que se siente, al tiempo que entretiene y distrae.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colectivo de Autores (1998). Programa Nacional por la Lectura. República de Cuba. Ministerio de Cultura.

del Castillo, J. y Martí, Y. (2007). Lectura, inteligencia emocional y sociedad: reflexiones desde el contexto informacional. *Acimed*; 16(4). Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol16_4_07/aci131007.htm [Consultado: 7/6/2021].

Diviño, E. (2015). Los valores culturales en el desarrollo de la comprensión de lectura en la clase de español como lengua extranjera. *Revista UH* no .279 La Habana ene.-jun. versión On-line ISSN 0253-9276. Facultad de Lenguas Extranjeras ,Universidad de La Habana, Cuba.

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.PDF

Gardner, H., Salovey, P., Mayer, J. y Payne, W. (2011). La inteligencia emocional. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Disponible en <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7866&s>

Gutiérrez, A y Monte, R. La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez autónoma de tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Gutiérrez, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de documentación*. N° 12, pp. 53-67.

Martínez León, A., Gómez Sarría, A., &Sarría Stuart, A. (2015). La promoción de la lectura en la universidad: experiencias del uso de una herramienta informática creada con estos fines. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (3).pp. 128-136. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Millán J. (2000). La lectura y la sociedad del conocimiento. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12700525314587162543213/index.htm>

Rivero, A.J (La Habana, 1997). El uso de la computadora como medio de enseñanza. Trabajo de Investigación. IPLAC.

UNESCO. (2000) Informe sobre la educación en el mundo. Madrid: UNESCO: Santillana, 2000. p. 183

Anexo 1.

ENCUESTA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LECTURA

Un grupo de investigadoras de la Facultad de Español para no hispanohablantes se encuentra realizando un estudio sobre inteligencia emocional y lectura. Sus valoraciones nos serán de gran utilidad. Los resultados de sus opiniones son completamente confidenciales. De antemano le agradecemos por su colaboración.

Dirigida a padres, madres y/o tutores de niños que han empleado la lectura como actividad cotidiana durante el confinamiento provocado por la pandemia de la Covid-19.

Datos generales:

Edad del niño (a) _____ Edad en la que el niño (a) comenzó a leer _____ Sexo _____

1. ¿Durante qué momento del día su hijo lee?

Durante la mañana _____ Durante la tarde _____

Durante la noche _____ En diferentes horarios del día _____

2. ¿En qué lugar de la casa realiza la lectura? _____

3. ¿Qué expresión muestra su rostro mientras lee?

Calma _____ Angustia _____ Ansiedad _____

Miedo _____ Rabia _____ Alegría _____ No puedo definirlo _____

4. ¿Al terminar la lectura qué actitud muestra?

Satisfacción _____ Agobio _____ Cansancio _____

5. ¿Su hijo hace comentarios sobre lo que sienten o sobre cómo se sienten los personajes del libro que está leyendo?

Sí _____ No _____

En caso de ser si puede mencionar qué emoción o sentimiento le ha referido.

6. Considera que la lectura ayuda a su hijo a:

Identificar emociones y sentimientos en las personas _____

Identificar emociones y sentimientos en sí mismo_____

Gestionar sus propias emociones y sus sentimientos_____

Ayudar a otras personas a gestionar sus emociones y sentimientos_____

7. Usted considera que durante el confinamiento su hijo:

Lee más_____ Lee menos_____ Lee como habitualmente lo ha hecho_____

8. ¿Puede hacer una breve valoración sobre la utilidad de la lectura para el desarrollo de la inteligencia emocional de su hijo durante el confinamiento?

Anexo 2.

Entrevista semiestructurada

Indicadores de la entrevista semiestructurada

1. Definición de lectura
2. Procedencia de la información que tiene sobre la importancia de la lectura
3. Definición de inteligencia emocional
4. Procedencia de la información sobre inteligencia emocional
5. Influencia de la lectura en los niños

¿CÓMO GENERAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE?

DraC Yareira Puig Pernas, Profesora Titular y Consultante, Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana, yareira.pp@fenhi.uh.cu, ORCID 0000.0002.0100.3188.7271.0849

Lic. Hanqi Wang, maestranda de la Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana, benitawang678@gmail.com

RESUMEN

El artículo que se somete a su consideración surgió de la sistematización de resultados de investigaciones y experiencias de profesores interesados y preocupados por la participación de los estudiantes en clases. El estudio se orienta al proceso de enseñanza-aprendizaje, a facilitar diferentes tipos de participación que se explotan poco o nada para lograr una inserción activa y comprometida del estudiante en su formación, que permitan optimizarlo.

Se analizaron cinco tipos de participación: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa, las que se adaptaron al proceso de enseñanza-aprendizaje y se determinaron, además, las posibles actividades a realizar por los estudiantes por la importancia que se atribuye a las interacciones entre los partícipes y así lograr el aprendizaje y el desarrollo personal.

Palabras clave: estudiante, aprendizaje, participación, inserción activa

ABSTRACT:

The article that is submitted for your consideration arose from the systematization of research results and experiences of teachers interested and concerned about the participation of students in classes. The study is oriented to the teaching-learning process, to facilitate different types of participation that are exploited little or nothing to achieve an active and committed insertion of the student in their training, allowing it to be optimized.

Five types of participation were analyzed: informative, consultative, decision-making, evaluative and educational, which were adapted to the teaching-learning process and, in addition, the possible activities were determined to be carried out by the students due to the importance attributed to the interactions between participants and thus achieve learning and personal development.

Keywords: student, learning, participation, active insertion

INTRODUCCIÓN

La participación se define como la **inclusión** mental y emocional de las personas en situaciones de grupo, que las alienta a **contribuir** con los objetivos del grupo y a compartir la **responsabilidad** por ellos. Si el concepto se transfiere al aula, a una clase, entonces sería involucrarse en las actividades que sugiere el profesor para cumplir los objetivos,

aportando sus saberes en los intercambios que se producen con sus compañeros, con total responsabilidad que se traduce en la preparación previa para esta.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas se han desarrollado investigaciones en las que se aborda el tema, pero no se ha encontrado ninguna que haya tenido como campo de estudio la *participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje*: planificación, desarrollo y evaluación de los logros finales. Se considera que la influencia de esta se refleja en:

- las tres dimensiones del que estudia una lengua extranjera, como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo;
- el desarrollo integral de la personalidad;
- el control de la influencia de los factores afectivos (emocionales);
- la cohesión social en el grupo al develarse y clarificarse aspectos socioculturales que pueden facilitar la comunicación intercultural;
- la elevación de su protagonismo como centro del proceso;
- el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones, lo que implica mayor responsabilidad en sus acciones.

DESARROLLO

De la bibliografía consultada se seleccionaron aquellos autores que avalan las propuestas. Así Mittal, (2021), aunque no se refiere a la participación, su concepción sobre esta queda implícita en sus palabras: “Los futuros espacios de aprendizaje tienen que desarrollar una cultura del aprendizaje donde cada estudiante: busque, comparta y aplique continuamente nuevos conocimientos y habilidades de manera efectiva y eficiente”.

Por su parte Senge, (2005) en su libro “La Quinta Disciplina”¹ amplía el concepto y lo orienta hacia el aprendizaje dialógico, enriquecimiento personal y colectivo, sociabilidad entre los estudiantes en la clase, para que puedan continuamente expandir su capacidad y crear los resultados que verdaderamente desean, se nutran con nuevos patrones de

¹ La primera edición fue en 1990

pensamiento encaminados a la aspiración colectiva y en el que se estimule el aprender juntos.

En las referencias anteriores se precisa un cambio en la forma de organizar los aprendizajes, en la participación de los estudiantes para lograr la autonomía, el aprender de los otros y con los otros, espacios en los que el cumplimiento de los objetivos sea un problema de todos y se logre a través de la armonización de intereses y necesidades.

Se deduce además, que la participación de los estudiantes en su aprendizaje se debe modelar a través de los procedimientos escogidos por el profesor para transmitir, ejercitar y aplicar determinados contenidos². Esto orienta hacia el desempeño docente³, hacia las ayudas que se ofrecen, para mediar entre los estudiantes y el contenido, velando por la significatividad de este y así propiciar la actividad constructiva del sujeto que aprende, insistiendo en su responsabilidad en este proceso.

Las palabras de Lave y Wenger (2001) corroboran lo planteado en el párrafo anterior cuando definen la participación como el proceso de negociación de significados en las zonas de interacción con diversos grados de compromiso y afiliación; que presuponen cambios en la concepción, en la comprensión, en la práctica del proceso de aprendizaje.

Pero, es posible lograr una participación activa si no se sabe para ¿qué, ¿dónde, ¿cómo y con quién? No se participa en abstracto, sino en algo y para algo que tiene que ver con el interés y las necesidades de la persona implicada. Para que una participación sea posible, es necesario que haya un propósito que favorezca los procesos orientados, exista un contexto que la motive y se conozcan las técnicas y procedimientos para saber qué hacer.

Es por eso que en documentos internacionales, sobre las nuevas tendencias en el aprendizaje, se exige un replanteo del binomio enseñanza-aprendizaje, en el que se analice el qué: los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que el estudiante debe adquirir, el cómo: refiriéndose a variar e innovar las metodologías docentes y poner en el centro del interés al estudiante y su proceso de aprendizaje, buscando la evaluación

² Un mismo contenido es susceptible de tratarse a niveles muy distintos con epistemologías y propósitos muy diferentes.

³ Se considera que el desempeño incluye también la creatividad del profesor, el conocimiento del grupo y sus estudiantes para seleccionarlos procedimientos encargados de generar y favorecer la participación de los estudiantes.

de conocimientos a través de las competencias académico-profesionales adquiridas de forma que reflejen los nexos interdisciplinarios.

Fernández et al., (2010: 27): se refiere a esto y los aborda en cuatro dimensiones:

- “qué enseñan los profesores” (contenidos educativos desarrollados en clase), que son tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, a diferencia de una enseñanza tradicional que da prioridad a la enseñanza de contenidos conceptuales;
- cómo enseñan” (tipo de actividades educativas que los maestros proponen a sus alumnos y su duración, atención a las ideas previas, estrategias en la evaluación y en la participación de los alumnos, y organización del trabajo de los alumnos),
- qué hacen los alumnos” (actividades cognitivas implicadas en las tareas que realizan los alumnos y la responsabilidad del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje)
- cómo interaccionan los profesores y alumnos” (estructura comunicativa que ambos establecen)”.

Siguiendo a Dewey (1995), la participación es entendida como el poder que tienen los individuos para involucrarse de manera real y genuina en las situaciones sociales que son de su incumbencia. Al transferir este concepto al ámbito educativo, entonces para lograr una participación genuina, es necesario reformar algunas prácticas docentes y políticas de gestión, modificando la estructura, la organización y el rol de los estudiantes en el grupo, permitirles asumir un papel activo en su propio proceso educativo.

Con las palabras de Zabalza (2003) se amplía lo anterior cuando se menciona que la participación no se concede, sino es derecho de toda persona, todo colectivo de poder intervenir en todas aquellas decisiones que afecten su propia vida o aquello que incide sobre su destino personal y colectivo.

La participación, en general, implica tomar parte y ser parte de algo; en la escuela, según Murcia (1994) representa un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso en la gestación y desarrollo de acciones conjuntas.

En las citas anteriores se mencionan factores que influyen en la participación, que la favorecen, reseñan los procesos que se manifiestan en ella, describen el papel de los partícipes y refieren los resultados de una buena/ pertinente participación.

Se considera pertinente mencionar que en el análisis se tuvo en cuenta diferentes clasificaciones de factores que influyen en la participación. Una de ellas tiene su origen en la perspectiva psicológica interconductual y los engloba en: situacionales y disposicionales. Los primeros se refieren a las personas, objetos y eventos tanto presentes como no presentes que participan en la configuración del campo de interacción (Torres, et al, 2012). Los segundos se consideran como el conjunto de competencias, características personales y motivaciones que el individuo aporta a la interacción (Santacreu, 2005).

Márquez (2015), por su parte los agrupa en los propios del estudiante e incluye los déficits formativos, problemas físicos, trastornos neurológicos cognitivos y de personalidad/ afectivos/ conductuales y otros (falta de motivación, y valores inadecuados que reflejan la educación familiar, valores, creencias sobre el aprendizaje); y los que son ajenos a la escuela y a los estudiantes: los padres, la administración educativa y la sociedad. De esta segunda agrupación interesan la motivación, creencias sobre el aprendizaje, valores, etc.

En la tercera asumida se especifica la importancia de los materiales didácticos, su organización y presentación y las actividades que promueven. Los autores Stojanovic (1994) y Díaz Barriga (1998) se refieren al diseño instruccional de las asignaturas, que debe ser portador de contenidos y estrategias para estimular el aprendizaje y la aplicación de este, que consideren la individualidad⁴, desarrollen la autonomía, la toma de decisiones y el juicio crítico.

Para completar el triángulo de las interacciones que se establecen en el contexto del aula, faltarían solamente referirse a los profesores. Se considera que las palabras de Gimeno y Pérez (2008) precisan el rol del docente, que resumen en facilitar la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes, promoviendo el contraste de sus adquisiciones en su vida cotidiana con las propuestas de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, así como también estimulando su

⁴ Personalizar

experimentación con la realidad, el desarrollo equilibrado de lo cognoscitivo y afectivo. Lo que se quiere, es “que el estudiante adquiera la capacidad para inquirir, para crear, para innovar, para desafiar, capacidades que en su conjunto significan educación” (Chomsky, 2015:5)

Así pues, el profesor debe transformar sus relaciones, asumir el concepto horizontal del proceso de aprendizaje, en el que los estudiantes y él tienen la oportunidad de intervenir en la programación, conformación y desarrollo del curso, valorar a los estudiantes como sujetos capaces de discrepar y argumentar, participar en la toma de decisiones, lo que favorece el reforzamiento de la responsabilidad, guiarlos a transformarse en personas autónomas, independientes, comprometidas con su preparación y desarrollo de acuerdo con los desafíos que le exige la sociedad y la cual debe contribuir a desarrollar.

La siguiente tabla muestra los tipos de participación, así como las posibles formas en que se materializan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TIPOS DE PARTICIPACIÓN				
Informativa (1)	Consultiva (2)	Decisoria (3)	Evaluativa (4)	Educativa (5)
Los estudiantes reciben información sobre la institución, el funcionamiento, el curso y actividades. Las decisiones han sido tomadas, pero él tiene conocimiento pleno. <i>La participación es poca o ninguna. Las</i>	Los estudiantes son consultados para la toma de decisiones: cambios de horario, orden y fechas de exámenes, forma de realizar una actividad de recibir un contenido, etc. <i>La participación de ellos depende de la forma en que reciben la</i>	Los estudiantes participan en toma de decisiones sobre los problemas de su entorno y tienen representación en los niveles decisores. <i>La participación, por ej. se orienta al qué (contenido) y el cómo (impartirlo). Sugieren el lugar</i>	Los estudiantes participan en la evaluación: auto y coevaluación. Se les exige argumentar, expresar acuerdo y desacuerdo. <i>Esta participación es muy importante y se lleva, por ej., hasta la actividad realizada, las dificultades que tuvieron, cómo las</i>	Los estudiantes guiados por el profesor opinan sobre los logros, dificultades del grupo, necesidades que confrontan (de todo tipo). <i>Esta participación es fundamental en el éxito escolar, en su desempeño, tipo de trabajo extraclase, nuevas</i>

<i>informaciones tienen diferentes niveles, involucran a distintas personas, disímiles objetivos. Las informaciones recibidas servirán de punto de partida en los otros tipos. *1</i>	<i>orientación. Hay que tener en cuenta la enseñanza precedente, creencias, tradiciones culturales. *2</i>	<i>para desarrollar la clase, la forma en que desean se corrijan sus errores, entre otras... *3</i>	<i>resolvieron, etc., resultados en los exámenes... Pueden evaluar hasta la forma en que se tratan las dificultades que ellos presentan y aportar sugerencias desde sus creencias. *4</i>	<i>estrategias para vencer las dificultades. Análisis casuístico. *5</i>

Estos tres tipos de participación son los que más contribuyen al logro de los objetivos

*1 Se considera importante señalar que la información que recibe el estudiante debe ser lo más amplia posible. Por ejemplo, los objetivos por años, semestres, etapas, prueba intrasemestral (de las asignaturas), qué se le va a evaluar y cómo, criterio de evaluación etc., las habilidades por formas de la actividad verbal, las mejores estrategias para vencer los objetivos en cada asignatura, los profesores que fungen como Jefes de año, de asignatura y cuáles son sus funciones. etc. Analizar la posibilidad de tener documentos en la lengua materna de los estudiantes para lograr la completa implicación con conocimiento de causa desde el primer momento. **Los estudiantes conocen qué se espera de ellos y a quién dirigirse para esclarecer cualquier duda.**

*2 Se sugiere que, en las primeras clases, se llegue a un acuerdo, “se negocie” cómo se llevará a cabo el aprendizaje. Se establecen compromisos entre el profesor y los estudiantes que deben cumplirse, y que podrán modificarse según lo requieran las condiciones. En esta participación se escucha a los estudiantes y se van clarificando las diferencias y las cuestiones que pueden ser consultadas para lograr implicarlos en su aprendizaje con mayor grado de responsabilidad. **Los intercambios deben organizarse de forma muy natural, vinculándolo con la clase, con las actividades que se sugieren para lograr la participación voluntaria de ellos. La observación del trabajo**

de los estudiantes durante la clase permite al profesor guiar la conversación y ayudarlos a tomar las decisiones.

*3 El profesor debe agotar todas las posibilidades de que los estudiantes decidan el curso de su aprendizaje, aporten criterios en su organización, desarrollo (Considerar **la Calidad Intercultural Múltiple, omnicanalidad, multimodalidad**) condición de nativos digitales, posesión de teléfonos y otros dispositivos inteligentes y conocimiento amplísimo de su uso).

Las probabilidades de las aulas multiculturales son muchas: la forma de presentar una información y de participar en un evento son diferentes. **Clarificación de los aspectos socioculturales que nos acercan y nos diferencian.**

*4 Desde el primer día de clases se debe propiciar todos los **tipos de evaluación:** de las actividades que realizan, la clase en su totalidad, su participación y el porqué de su no participación. Actitudes asumidas, conductas, comportamiento, **comunicación intercultural**. Lo fundamental es propiciar **la discusión el intercambio** de aquellos aspectos que están entorpeciendo, frenando el logro los objetivos propuestos, ya sean individuales o colectivos.

*5 **Aprender a aprender** es el objetivo. Debe considerarse la función heurística de los contenidos impartidos; es imposible darle todos los conocimientos sobre un tema. Recordar que no todos los estudiantes tienen las mismas necesidades, intereses, actitudes. 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.

CONCLUSIONES

- El objetivo principal de promover la participación de los estudiantes es involucrarlos en su aprendizaje de manera cada vez más consciente y reconozcan y asuman su responsabilidad en este proceso.
- La participación se produce en cualquier momento de la clase, involucra diferentes aspectos, y se debe explotar al máximo para lograr la implicación. Su buen desarrollo depende de la maestría del profesor.
- El profesor a través de la participación activa orienta el aprendizaje en sus estudiantes a que este sea más activo, y no la enseñanza.
- La participación de todos los estudiantes de forma espontánea, libre y autónoma depende de un ambiente cálido, agradable en el que se vinculen armoniosamente lo cognitivo y lo afectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chomsky, N. (2015). Noam Chomsky: El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación. URL <http://sociólogos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asaltoneoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/>

Dewey, John (1995). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación, Madrid: Morata.

Díaz F, y Hernández G, (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México McGraw-Hill

Fernández, M.T.; Tuset, A.M.; Ross, G.P; Leyva, A.C.; Alvídrez, A. (2010). Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 8, No. 1, pp. 26-44.

Gimeno, J; Pérez, A.I. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ed. Morata.

Lave y Wenger (2001). http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2005/exploraciones/explora_art1_p1.htm

Márquez, P (2015), Tipología de alumnos que no trabajan en clase: factores y causas y orientaciones para motivarlos. en el marco de las investigaciones del curriculum bimodal. UAB, grupo DIM

Mittal, P (2021) El Futuro de la Educación Superior, Asociación de Universidades de India, Nueva Delhi

Murcia, I (1994). Investigar para cambiar. Bogotá: Magisterio.

Santacreu, J. (2005). En “La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales”, Rueda, Mares, Gonzáles (2015)

Senté, P (2005). “La Quinta Disciplina”

Stojanovic L. (1994). Bases teóricas de la educación a distancia. Informe de investigaciones educativas. Universidad Nacional Abierta. III (1 y 2) 11 a 45

Torres, C., Ortiz, G., Rangel, N., & González, V. (2012) En “La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales”, Rueda, Mares, Gonzáles (2015)

Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, España.

LA CONSULTA: FORMA DE ORGANIZACIÓN PRIVILEGIADA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO.

Miriam Rodríguez Ojeda. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana. Profesor titular. miri63ojeda@gmail.com **ORCID:**0000-0001-8427-2246

María de los Ángeles González Borges. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana. Profesor titular. mariangeles.gonzalezborges@gmail.com. **ORCID:** 0000-0003-1022-7308

RESUMEN

La pandemia Covid-19, ha contaminado la vida económica, política y social de las sociedades contemporáneas. Su incidencia en los contextos familiares, académicos, laborales y educativos está acompañada del vocablo confinamiento, que se disemina considerablemente por el precio tan valioso de preservar las vidas humanas. Como resultado del confinamiento, la educación superior, desafió a los docentes en la reestructuración del proceso de enseñanza aprendizaje y en particular, sus formas de organización. Esta ponencia presenta los resultados obtenidos en la consulta como forma de organización y el impacto para el aprendizaje del estudiantado de la asignatura Taller Metodológico I, de tercer año académico de la especialidad de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. La estrategia metodológica diseñada y aplicada para desarrollar la consulta como forma de organización por vía **on- line**, específicamente con la aplicación de WhatsApp, favoreció la gestión y autogestión del conocimiento. Se aplicó por parte de la coordinadora del año académico, una encuesta a este grupo de estudiantes del año académico al que hacemos referencia en la ponencia, sobre el desempeño del curso online, en la que se presentan opiniones favorables de este proceder metodológico, así como testimonios de los propios estudiantes con sus vivencias y experiencias y lo que le aportó en su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: consulta, proceso de enseñanza aprendizaje, estrategia, confinamiento

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has contaminated economic, political and social life of modern society. Its incidence in family, academic, work and educational contexts is accompanied by the word confinement, which is widely disseminated due to the valuable price of preserving human lives. As a result of the confinement, the higher education made teachers restructure the teaching-learning process, specially its forms of organization. This presentation presents the results obtained in the consultation as a form of organization and the impact on the students learning of the subject Methodological Workshop I, of the third academic year of the specialty of Journalism of the Faculty of Communication of the University of Havana. The methodological strategy designed and applied to develop the consultation as a form of organization by online, specifically on WhatsApp application, favored the management and self-management of knowledge. The academic coordinator year applied a survey to this group of students of the academic year which we refer in the presentation to, about the performance of the online course, in which favorable opinions of this methodological procedure are presented, as well as testimonies of the students themselves with their experiences and what it contributed to him in his learning.

KEY WORDS: consultation, teaching learning process, strategy, confinement

INTRODUCCIÓN

En un entorno de confinamiento a nivel mundial y particularmente en Cuba, las universidades se han visto apremiadas por la necesidad de desarrollar y consolidar políticas y prácticas inclusivas desde internet.

El aislamiento demanda la creación de oportunidades de aprendizaje que minimicen las brechas económicas y sociales que se generan cuando el acceso a las plataformas virtuales de enseñanza aprendizaje, se realiza a través de los dispositivos móviles.

En Cuba, las plataformas virtuales, adquieren un nivel de gratuidad para el alumnado, lo que despierta su avidez por aprender y desarrollar habilidades profesionales, a través del empleo de disímiles plataformas y aplicaciones que les permitan extender sus saberes.

En este contexto de confinamiento, en el que cobran mayor fuerza los ambientes virtuales, los docentes ocupan un papel fundamental para contribuir a que los estudiantes den solución a las contradicciones que surjan en las dinámicas del proceso de enseñanza aprendizaje.

La necesaria reestructuración del proceso docente, con sus diversas formas de organización, a través de las plataformas virtuales, obliga al docente a fortalecer las prácticas académicas inclusivas para que todos los jóvenes, aun los que vivan en territorios más distantes con alguna dificultad tecnológica o aquellos que hayan pasado por experiencias familiares o personales de pandemia, tengan acceso a un proceso de enseñanza aprendizaje, con la mayor calidad posible.

Una de esas formas de organización, en ocasiones preterida, lo es la consulta, que tiene el propósito de orientar al estudiante en la gestión y autogestión de su aprendizaje. Luego, para el quehacer del docente, urge diseñar y aplicar estrategias metodológicas que respondan a políticas y prácticas inclusivas como derecho en su formación. En consecuencia, nos propusimos, ***diseñar una estrategia metodológica para desarrollar la consulta como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en tiempo de confinamiento en uno de los programas de asignatura***, de la carrera de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana.

El confinamiento: nuevas maneras de hacer en la formación universitaria

Cuando el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) reveló que la Covid 19 había alcanzado la categoría de pandemia global, el desconcierto a nivel mundial pudo haber inmovilizado momentáneamente a países, que quizás no percibieron claramente, la contienda que deberían enfrentar por un periodo más extenso de lo que muchos pensamos.

La percepción de un fenómeno, que no demoró en ir cobrando vidas, paulatinamente, fue ampliándose y la concepción de estrategias y acciones en las esferas económica, científica, social no se hicieron esperar con el fin de crear condiciones para afrontar la situación desde una nueva forma de vida.

De acuerdo con las perspectivas de cada país, de cada sociedad, comenzaron a producirse cambios en la asunción al quehacer laboral, tratando de dar frente a una enfermedad con características nuevas, para gran parte de la humanidad.

El contexto, en este periodo pandémico, ha exigido desde el distanciamiento físico o el inevitable confinamiento, hasta el cierre de locales y centros de todo tipo. Medidas para prevenir la pandemia incluyeron el sistema de rotación de turnos, el trabajo desde casa, y en la enseñanza, las aulas docentes con semipresencialidad, y finalmente la no presencialidad con la docencia en línea.

Para Maneiro (2020) el mundo no estaba preparado para una disrupción educativa a semejante escala, en la que de la noche a la mañana escuelas y universidades del mundo cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación a distancia, para asegurar la continuidad pedagógica.

La educación superior optó por la educación a distancia (EAD), sobre todo en Cuba, donde una gran parte del alumnado durante el curso escolar, vive como becario en residencias estudiantiles.

Surgía la disyuntiva entonces, de pasar a un modelo de enseñanza diferente al que profesores y estudiantes venían desarrollando. Un modelo de mayor complejidad, no por

las tecnologías, a las que con facilidad responden los estudiantes, sino por la distancia geográfica que se impone entre ellos y sus profesores.

En cuanto a los docentes, el desafío se encuentra en el propio hecho de que el modelo trasciende los límites del aula clásica, y los enfrenta a un nuevo paradigma formativo, a otras formas de generar y transmitir los saberes.

El actual modelo de enseñanza impone nuevas formas de organización de la docencia y adecuación a los cambios, de las tradicionales formas. Los objetivos de los docentes en el modelo de Educación a Distancia, en línea o virtual, como también son nombrados, pretenden adecuar los métodos de aprendizaje a las actuales formas de relación alumno-profesor con la finalidad de consolidarlas.

La consulta como forma de organización, necesidad de preservarla en tiempos de confinamiento

Las circunstancias dilatadas del confinamiento, por su alto riesgo de contagio, como se ha explicado en el epígrafe anterior, ha incentivado varias plataformas para continuar desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje a favor de la calidad en la formación del joven universitario, entre ellas, WhatsApp y el propio Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) como plataforma de la Universidad de La Habana.

En este contexto, los docentes han afrontado de manera acelerada desafíos y oportunidades que estimulan el desarrollo del proceso de aprendizaje de las jóvenes generaciones sin limitar su calidad.

Desde los documentos que norman el trabajo docente en educación superior, se han reestructurado algunas de las formas de organización de este proceso lo que permite ubicarlas en un lugar cálido frente al distanciamiento físico impuesto por la pandemia de la Covid 19.

Dos de las formas de reordenamiento del proceso docente como vía para alcanzar el éxito en la docencia frente al aislamiento de docentes y discentes lo son, sin dudas, la consulta y la autopreparación.

La Resolución Ministerial de MES No. 2-2018, vigente para la modalidad online, declara en su artículo 127 que una de las formas de trabajo docente en educación superior es la **consulta**. (p. 42)

El documento, en su artículo 151 (2018) expresa que:

La consulta tiene como objetivo que los estudiantes reciban orientación pedagógica y científico-técnica mediante indicaciones, aclaraciones y respuestas de los profesores a las preguntas formuladas en relación con la autopreparación. Puede realizarse de forma individual o colectiva, presencial o no presencial utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones. Su frecuencia depende de las necesidades individuales y grupales de los estudiantes. El profesor puede citar a consulta a los estudiantes que a su juicio lo requieran, en atención a las diferencias individuales. A su vez, los estudiantes podrán solicitar al profesor la realización de consultas cuando así lo consideren. (p.47)

Esta primera forma resulta del encuentro individual o colectivo del profesor con sus estudiantes, donde se produce un diálogo directo entre unos y otros. Aunque la consulta puede aclarar dudas individuales o colectivas, como se explica en la resolución antes citada, generalmente se atienden las diferencias particulares, se retoman inquietudes respecto al contenido, se sugieren métodos de trabajo o estudio, con el fin de que el proceso culmine exitosamente.

El intercambio profesor alumno, ese diálogo abierto y objetivo, que tradicionalmente se produce en el aula, puede variar, adaptarse en la modalidad online, de acuerdo con los objetivos que se ha propuesto el profesor. A través del chat, del foro, los audios, o los propios textos, la consulta adquiere un matiz de acercamiento que borra las distancias del modelo.

El diálogo puede convertirse en un componente de mucha eficacia en el proceso docente por su carácter espontáneo, flexible, pero intencionado por parte del profesor. Mientras que en el estudiante se evidencia menos presión e inquietud, pues su fin es solucionar el problema que le preocupa y satisfacer las necesidades que tiene.

En nuestra asignatura, tratamos de lograr un alto nivel de feedback con el grupo en general y con cada estudiante en particular. Un feedback de calidad, con un intercambio

que involucre a estudiantes y profesores, permite que esos actores docentes, a pesar del contexto pandémico de incertidumbre, se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje con optimismo y deseos de alcanzar el éxito en la aprehensión de los contenidos del curso.

Nuestra intención, en muchas ocasiones, fue la de constituir una guía para los estudiantes que les permitiera comprender cuanto habían avanzado y hacia donde debían continuar evolucionando.

Los estudiantes de la Licenciatura en Periodismo están formados en el modelo docente teórico práctico, con posterior énfasis en los talleres de creación, espacios donde se produce y discute entre profesores y estudiantes, acerca de la obra, es decir, el producto periodístico producido. Lo mismo sucede en otras asignaturas como es el caso de la Metodología de la Investigación en Comunicación, que se imparte paralelamente y en función del desarrollo de la Tesis o Trabajo de Diploma. Esta asignatura tiene un fuerte componente de análisis y debate de Tesis defendidas en años anteriores, o de la propia producción que se va logrando en el transcurso del curso.

De manera que ese contexto nos ha resultado propicio para si no realizar los talleres metodológicos del aula en la red, por las limitaciones tecnológicas para lograrlo, si tratar de alcanzar un feedback que nos permita acercarnos a la práctica del taller y a través de esa guía durante el proceso, acompañar a los estudiantes en la eliminación de obstáculos, y en el alcance de nuevos saberes.

El feedback no es solo la corrección en la evaluación, sino las explicaciones constructivas que los ayuden a entender los señalamientos o sugerencias y a comprender si el camino que llevan es adecuado, errado o hacia donde deben ir para perfeccionar sus resultados.

Para Albert Sangrá (2020) en el proceso de guía de nuestras alumnas o alumnos, el feedback es uno de los elementos clave. “Es una ayuda esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en un entorno a distancia/ remoto o virtual pasa a ser un elemento central para promover el aprendizaje”. (p.152)

La autopreparación logra su éxito íntegro a partir de la labor que realiza el estudiante como trabajo independiente sin la presencia del profesor. (MES, 2018, p. 31).

El artículo 149 emite que esta forma:

...le permite al estudiante prepararse para lograr un aprovechamiento adecuado en las distintas actividades docentes; así como, para realizar las diferentes evaluaciones previstas. Se realiza tanto de forma individual como colectiva y constituye una condición indispensable para el logro de los objetivos propuestos. (p.46)

Ambas formas de organización, han conquistado desde el punto de vista didáctico y educativo el trabajo metodológico del claustro de profesores en los ambientes virtuales.

En tal sentido, se preparó el programa analítico de la asignatura Taller Metodológico I que contiene todas las orientaciones relacionadas con el sistema de objetivos, temas, indicaciones metodológicas y de organización y el sistema de evaluación del aprendizaje.

La manera de organizar la consulta como forma de organización vía online requirió de un trabajo metodológico, con el establecimiento de una estrategia de consulta que privilegiara un diálogo permanente con el grupo con la transparencia y profesionalismo que se nos exige en estos tiempos.

Estrategia de consulta: guía del aprendizaje desde las particularidades individuales y grupales.

En los estudios relacionados con las ciencias pedagógicas y didácticas, el término estrategia constituye un referente en muchas investigaciones.

La estrategia proviene del vocablo griego *strategos*, que significa general, y se refiere a una visión integradora y sistémica en diferentes campos, ya sea militar, ideológico, político, económico, pedagógico, entre otros.

Según Rodríguez del Castillo (2004), existen múltiples criterios e interpretaciones en la literatura pedagógica que han permitido distinguir que el término estrategia se utiliza para:

- Identificar una actitud que constituye la base fundamental del proceso de dirección de los diferentes niveles hasta llegar a la escuela, la cual da una nueva orientación a las dimensiones táctica y operacional en el mediano y corto plazo (enfoque estratégico, dirección estratégica, planeación estratégica).
- Nombrar el resultado de la elaboración personal de cada sujeto a partir de las relaciones que establece (con los objetos del conocimiento, las interacciones con los demás

miembros del grupo y las acciones de dirección, orientación y estimulación del docente). (Estrategias de aprendizaje o aprendizaje estratégico)

- Referirse a la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los/las estudiantes, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para promover estos aprendizajes desarrolladores teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que éste transcurre. (estrategias de enseñanza o enseñanza estratégica). Designar una forma particular de resultado de la investigación educativa el cual puede abarcar diferentes variantes tipológicas. (pp. 5-6)

Luego, la estrategia es parte de la actividad profesional de los docentes en cualquier nivel que se encuentre indisoluble con las funciones que realiza.

Al respecto, sostiene Blanco A. (2011) que, en la actividad profesional del docente, éste despliega acciones que se sustentan en tres funciones:

- *Función docente-metodológica*: dirigida al diseño, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo, es decir de sus componentes y relaciones entre ellos y con el proceso en general.
- *Función orientadora*: dirigida a establecer relaciones de ayuda necesarias que sirvan de apoyo, asistencia y guía a la organización, ejecución y control del aprendizaje de los estudiantes en dependencia de su edad y de las tareas educativas o del desarrollo que con ella se correspondan.
- *Función investigativa y de superación*: dirigida a potenciar la actualización y el perfeccionamiento continuo del contenido y de las tareas de su actuación profesional, mediante la problematización crítica de su práctica y de la reconstrucción de sus concepciones teóricas. (pp.233-234)

Dentro de las estrategias más frecuentes en el proceso de formación académica se encuentran:

- *Estrategias didácticas*:

Basadas en la exposición-recepción y en la indagación-investigación.

- *Estrategias de enseñanza-aprendizaje:*

Éstas presentan tres enfoques: inductivo-deductivo; deductivo y mixto

- *Estrategias metodológicas:*

Cumplen cuatro funciones: organización de los contenidos; exposición de los contenidos; actividades y orientación del alumnado; evaluación

En la consulta como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje, nos detendremos en su estrategia metodológica a partir de la determinación de cuatro fases:

Fase 1. Organizativa

Fase 2. Informativa –orientadora

Fase 3. Ejecutora

Fase 4. Evaluativa

La **fase organizativa** de la consulta responde a la selección de los contenidos y toda la instrumentación que posibilite el cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura o materia que se imparte. Esta instrumentación, se concreta en la guía de estudio que se elabora como parte del expediente del programa de la asignatura.

La **fase informativa-orientadora** de la consulta, se basa fundamentalmente en anunciar, comunicar y tomar decisiones de los contenidos ya seleccionados en la fase anterior y que favorece el aprendizaje a partir de las relaciones de ayuda necesarias con el apoyo y guía para que realicen de manera exitosa las tareas y se concreta en estas dos interrogantes: ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?

La **fase ejecutora** de la consulta implica la puesta en práctica de la consulta, a partir de la identificación, recolección y procesamiento de la información obtenida, ya sean inquietudes, cuestionamientos, respuestas y valoraciones.

La **fase evaluativa** de la consulta se basa en identificar nuevas interrogantes por parte del docente para el desarrollo de otras consultas de manera individual y grupal que garantice la calidad de todo el proceso. También facilita valorar los resultados de las tareas que se devuelven en la plataforma Entorno de Enseñanza aprendizaje (EVEA)

tras el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos resultados, validan la calidad de la base orientadora y cómo se desarrolla esta forma de organización.

En consecuencia, se abordará la experiencia metodológica de la consulta como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollada en la asignatura Taller metodológico I, en el tercer año académico de la especialidad de Periodismo, de la Facultad de Comunicación, de la Universidad de La Habana.

El programa de la asignatura Taller Metodológico I, establece la necesaria continuidad en los conocimientos y habilidades investigativas que ofrecen los contenidos de Metodología de la Investigación en Comunicación previamente recibidos por el grupo en el segundo año académico, lo que le permite la realización del ejercicio de culminación de estudios, particularmente el asociado al Trabajo de Diploma que en la especialidad de Periodismo presenta dos modalidades: tesis comunicológica y tesis de producción. Esta asignatura contempla cuatro temas: *El estado del arte y la investigación científica*, que es el tema I; *El marco teórico de la investigación en Comunicación social y Periodismo* como tema II; el tema III, que aborda el contenido sobre *los mapas conceptuales, las fichas bibliográficas y de contenido como soportes para la elaboración del marco teórico* y el tema IV acerca de *la operacionalización de la variable o categoría de análisis como vía para hacer visible la teoría y el estado del objeto investigado*.

A partir de las fases de la estrategia metodológica de la consulta como forma de organización, se ilustra este proceso vivido y disfrutado por todos sus protagonistas: docentes y estudiantes.

Fase organizativa

En esta fase organizativa, se elaboraron precisiones que constituyeron la base orientadora para cada tema, que permitiera un diálogo transparente y diáfano, despojado de temores cognoscitivos. Lanzamos la idea de que se organizaran en sub grupos académicos para establecer el intercambio y sistematizar sus inquietudes y desafíos.

Fase informativa-orientadora

Se envió por la Plataforma EVEA y al WhatsApp de la asignatura el documento diseñado en la fase anterior, con las precisiones para la aclaración de dudas de manera grupal e individual. Ilustremos estas orientaciones con uno de los documentos desarrollados para el Tema III de la asignatura:

PRECISIONES A SEGUIR EN LAS ACLARACIONES DE DUDAS DEL TEMA III

Las dudas serán entregadas por escrito al WhatsApp privado de una de las profesoras el **lunes 19 de abril de 9.00 am a 1:00 pm** un solo envío ayudaría a que ahorren datos. Estas dudas las envían integrando aquellas que han intercambiado por los subgrupos de WhatsApp.

- Las profesoras trabajarán de conjunto y devolverán las respuestas sobre esas inquietudes mediante mensajes de audio el miércoles **21 de abril a partir de las 11:00 am al WhatsApp de la asignatura**, a través de audios, como es habitual en nuestra asignatura.
- Los ejercicios de la guía de estudio del Tema III, se desarrollarán **de manera individual** y en el orden como aparecen indicados. Los enviarán **el lunes 26 y martes 27 de abril de 10.00 am a 1:00 pm**. Serán presentados en: documento Word, Tipo y tamaño de letra Arial 12, guardado en un fichero con el nombre del estudiante.

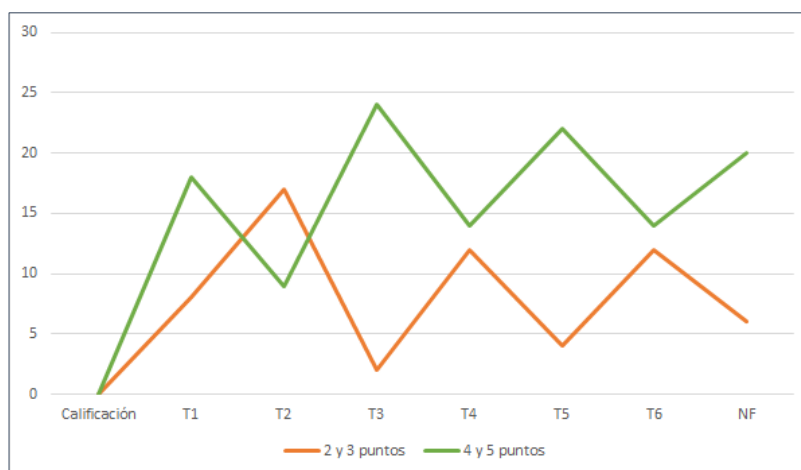
En la **fase ejecutora** de la consulta se identifican las inquietudes, y preguntas realizadas por los estudiantes, de manera individual y grupal. Las interrogantes colectivas, se agruparon en dos bloques: los de orden más teórico y los de orden metodológico. La devolución de las respuestas se realizó previo intercambio entre las profesoras, a través de audio por WhatsApp. Las respuestas o intercambio individual se produjeron en chat a través del WhatsApp, lo que permitió un diálogo más directo y un mayor feedback. De esta manera, se establece un seguimiento de cada estudiante y del grupo sobre la gestión y auto gestión del conocimiento, que permite valorar sus fortalezas, debilidades y retos.

Fase evaluativa.

En esta fase, se identificaron nuevas interrogantes para el desarrollo de otras consultas sobre el tema, de manera individual y grupal y que permitiera valorar los resultados de los aprendizajes alcanzados en este proceso.

Los resultados del aprendizaje permitieron constatar cambios favorables en la calidad del proceso, que se traduce en la evolución que se logró en aquellos estudiantes que, desde el inicio, tuvieron dificultades, pero que, gracias al seguimiento personalizado de las consultas, las sugerencias y recomendaciones de lecturas, lograron vencer sus dificultades. Por otra parte, se identificó la estabilidad de aquellos que mantuvieron resultados notables.

El gráfico que se presenta a continuación, ilustra la constatación de los resultados de 26 estudiantes que en las primeras tareas de aprendizaje no obtuvieron la calidad requerida y con la sistematización de las consultas más personalizadas, lograron cambios favorables.



Los testimonios de los estudiantes, a través de los mensajes escritos en el WhatsApp de la asignatura, reconocen el trabajo desarrollado con esta forma de organización:

- *“Profe muchas gracias a las dos por estar siempre dispuestas a ayudarnos y a aclarar nuestras dudas- Fue un placer compartir con ustedes este semestre. Aunque extrañamos verlas en persona.”*
- *Muchas gracias a las dos profesoras por su labor encomiable”*

Fue interesante el impacto de los procedimientos metodológicos de la asignatura con esta forma de organización, y que se recogieron en una encuesta que se aplicó por la coordinadora del año académico, sus resultados develaron la necesidad de que se generalizaran estas maneras de hacer en el claustro de profesores del año:

“Una experiencia positiva en este sentido es la desarrollada por las profesoras de Taller Metodológico I (TM-1). Los estudiantes acumulamos las dudas y las presentamos recogidas en un documento cada lunes. Al día siguiente (martes), las profesoras explican cada una. Por el momento esta experiencia está limitada a WhatsApp, y sería provechoso trasladarla también al Enea”.

CONCLUSIONES

La consulta como forma de organización cobra mayor fuerza en el entorno de confinamiento. Haber establecido el diseño y aplicación de una estrategia metodológica constató resultados tangibles que favoreció el proceso de enseñanza aprendizaje y devino pauta para otras asignaturas, además de ello, retó a los docentes en la precisión de la base orientadora según las particularidades del estudiante. El diálogo permanente tanto en los sitios de WhatsApp grupal como individual, promovió la capacidad crítica en la gestión y autogestión del conocimiento.

Las bondades didácticas, de esta forma de organización ratificó su pertinencia en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la estrategia metodológica aplicada, y que incidió favorablemente en los resultados académicos, aunque consideramos que puede ser susceptible de reestructuración según las demandas que surgen con las nuevas dinámicas de distanciamiento físico que subsisten actualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García, J. y Torres, E. (2012). Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/.pdf>

Maneiro, Sara. (2020). ¿Cómo prepararse para la reapertura? <http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/18/comoprepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-latransicion-hacia-la-nueva-normalidad>

Martínez Chairez, Guadalupe Iván; Guevara Araiza, Alberto; Valles Ornelas, María Manuela (2016). El desempeño docente y la calidad educativa Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México

MES. Resolución Ministerial 2/2018. (2018). Reglamento de trabajo docente y metodológico.

Palomo, M. (2011). Importancia del diseño de materiales educativos en la Educación a Distancia México. <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num10/art100/art100.pdf>

Rodríguez del Castillo, María Antonia (2004). Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico, Santa Clara, Villa Clara, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica “Félix Varela”. (Material en soporte digital).

Sangrà, Albert (coord.) (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales Discontinuos. Edi UOC. Barcelona.

Silva Vivas, Sandra Yannet; Morales Sossa, Ana Milena; Esteban Núñez, María Teresa (2010), El rol del material de auto-estudio en ambientes virtuales de aprendizaje: Una mirada previa. Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 15, enero-junio, 2010, pp. 63-76. Tunja-Boyacá, Colombia. <http://redalyc.org/artoa?id-322227521004>

LA CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. SU VALOR DIDÁCTICO EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Lic Náyade Lil Díaz Quintana. Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana. Profesora Asistente. nayade.diaz@fenhi.uh.cu Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0889-8260>

Dr. C. Juan Silvio Cabrera Albert. Facultad de Español para No Hispanohablantes. Universidad de La Habana. Profesor Titular. juansiporcuba@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

Dr. C. Arturo Gayle Morejón. Facultad Preparatoria de Ciencias Médicas de La Habana. Profesor Titular. agaylemorejon@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7965-0844>

RESUMEN

El presente trabajo se orienta hacia la fundamentación teórica que revela la caracterización de los estilos de aprendizaje y su valor didáctico en estudiantes de español como Lengua Extranjera (ELE). Se expone como una necesidad educativa y por tanto como una necesidad social. A su vez refleja, que para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el nuevo modelo universitario actual, es necesario conocer cuál es el estilo predominante en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo que se plantea como objetivo: sistematizar los fundamentos de la caracterización de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera Español para No Hispanohablantes, de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana; como premisa favorable en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje del español como lengua extranjera.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, español como lengua extranjera

ABSTRACT

The present work is oriented towards the theoretical foundation that reveals the development of learning styles and their didactic value in students of Spanish as a Foreign Language (ELE). It is reflected that to improve the teaching and learning process in the current new university model, it is necessary to know what is the predominant style in student learning. Therefore, the objective is: to systematize the fundamentals of the characterization of the learning styles of the students of the Bachelor of Spanish Language for Non-Spanish Speakers at the FENHI, as a premise of the teaching-learning process of Spanish as a foreign language.

Keywords: learning styles, Spanish as a foreign language

INTRODUCCIÓN

El formidable desarrollo científico-tecnológico de numerosos países en los últimos años, extiende su mirada hacia al mundo hispánico, unido a un firme proceso de construcción nacional, donde se reconoce el aprendizaje del idioma español como una fuente de ingreso importante para el desarrollo económico de la nación cubana.

A partir de la necesidad de formar en Cuba, profesionales competentes en el empleo de la lengua española como lengua extranjera, y el lugar que ocupa en la actualidad el español a nivel mundial, tal como lo señalaron Moreno y Otero (2019); este tema resulta de especial interés en el contexto universitario cubano actual, específicamente, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes (LENH)⁵, de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), Universidad de La Habana (UH).

El tema responde al ámbito de la innovación en la educación universitaria, orientada al desarrollo de funciones sociales como: la formación de un potencial humano capaz de atender las particularidades de su tiempo y contexto en su entorno de aprendizaje, el fortalecimiento de la autoconciencia nacional en la formación integral del ser humano, y la continua búsqueda del perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje como proceso intelectual a través del cual se construye y trasmite el conocimiento. Se plantea como objetivo fundamental, sistematizar los fundamentos de la caracterización de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la carrera LENH de la FENHI⁶, como premisa favorable para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)⁷.

Tiene un alcance nacional pues es referente teórico para docentes, fomenta la cooperación, desarrolla el protagonismo y potencia la responsabilidad y búsqueda de información. Refiere la enseñanza de ELE⁸ en Cuba, sus particularidades en la FENHI; e indaga sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes, conceptualización y principales exponentes a lo largo de la historia.

⁵ En lo adelante LENH

⁶ En lo adelante FENHI

⁷ En lo adelante ELE

⁸ Existen distintos criterios en relación con este término. Seguiremos el 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). Aquí se utiliza el término segunda lengua, porque tratamos de la formación de profesionales no hispanohablantes, que estudian el español como lengua profesional en Cuba, por lo que el español es la lengua de uso cotidiano en su comunicación con los nativos. no obstante, mantenemos el término generalizado de lengua extranjera al referirnos a criterios dados por otros autores sobre la enseñanza de nuestra lengua.

DESARROLLO

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

La enseñanza de ELE, será siempre una prioridad para la universidad cubana, sin dudas, uno de los logros de la Revolución Cubana; pues constituye un vehículo principal de apropiación de los conocimientos.

Resulta interesante, por su grado de importancia e impacto en la educación superior actual, iniciar con la reflexión de los lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución para el período 2016-2021:

V. POLÍTICA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y MEDIO AMBIENTE (103, 106)

103. Continuar fomentando el desarrollo de investigaciones sociales y humanísticas sobre los asuntos prioritarios de la vida de la sociedad, así como perfeccionar los métodos de introducción de sus resultados en la toma de decisiones en los diferentes niveles, por los organismos, entidades e instituciones.

106. Asegurar la estabilidad, el completamiento y rejuvenecimiento del potencial científico-tecnológico de los sistemas de ciencia, tecnología, innovación y medio ambiente, para retomar su crecimiento selectivo, escalonado, proporcionado y sostenible. Perfeccionar los diferentes mecanismos de estimulación.

El contenido de estos Lineamientos exige a la educación superior realizar una revisión profunda de los programas de formación y desarrollo de los profesionales cubanos y extranjeros, en correspondencia con los nuevos escenarios y condiciones complejas que se vislumbran para las próximas décadas del siglo XXI. Se descansa entonces que, mediante la atención y el cumplimiento de los Lineamientos planteados anteriormente: se prevé el estímulo al aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes cubanos universitarios, se asume nuevos indicadores de calidad y eficiencia académica, y se elevan las exigencias respecto al conocimiento del idioma español como segunda lengua. (L2)

La metodología comunicativa será la que se encargue de que se haga hincapié en todas las destrezas o habilidades del lenguaje (comprensión y expresión oral y escrita). La

metodología se sustenta en los enfoques actuales del “Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL), quien delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles (A1,A2,B1,B2,C1,C2) para las categorías «comprender», «hablar» y «escribir». La categoría «comprender» integra las destrezas comprensión auditiva y comprensión de lectura; la categoría «hablar» integra las de interacción oral y expresión oral y la categoría «escribir» comprende la destreza expresión escrita” (Instituto Cervantes, 2018)

El trabajo interdisciplinario es uno de los pilares para la selección de métodos y elementos de trabajo en el aula de ELE, ya sea en la Preparatoria como en el español para estudiantes extranjeros en carreras. Como el propósito final del aprendizaje de una lengua es el uso de la misma, el diseño de cursos de lenguas extranjeras debe estar dirigido a la solución de tareas comunicativas, en las que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades y las estrategias necesarias para desenvolverse en las distintas esferas de la actividad humana.

De acuerdo con las particularidades de la enseñanza del español como lengua extranjera, se sugieren recomendaciones metodológicas derivadas de investigaciones realizadas en este campo, como las de Fernández (2004)

- Atender, respetar y tomar en consideración las opiniones de los estudiantes.
- Diseñar las tareas y materiales a partir de los intereses específicos.
- Vincular los temas tratados y el proceso de comunicación con la vida real, con la actividad académica y/o profesional y con el entorno político, social y cultural.
- Responsabilizar al estudiante con su propio proceso de aprendizaje.
- Tener en cuenta las características individuales de los estudiantes, de carácter cognitivo y afectivo, así como sus intereses y estilos de aprendizaje.
- Crear un clima adecuado que favorezca el desarrollo de la creatividad, la libertad para opinar y participar en la toma de decisiones.” (p.116)

El aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera en la época actual han adquirido una gran importancia, debido en gran medida, a las necesidades profesionales derivadas de las intensas relaciones internacionales. Esto hace que el proceso de

enseñanza-aprendizaje (PE-A) de una lengua extranjera se vea como un recurso que propicia la comunicación intercultural, donde tienen un papel importante el desarrollo de los estilos de aprendizaje.

En el año 2007 se reinició en Cuba, en la Universidad de La Habana, con la creación de la FENHI y la aprobación de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes, el estudio de la lengua española como objeto profesional. La apertura de esta carrera (LENH) centra sus bases epistemológicas en los principios de la enseñanza comunicativa de lengua, con el propósito de preparar a los estudiantes para adecuar su discurso a las diversas situaciones comunicativas que enfrentarán, y reflexionar sobre cómo enseñar y cómo aprender una lengua extranjera. El licenciado en LENH, tiene como objeto de la profesión la interacción entre la lengua materna y las extranjeras, de manera que pueda comunicarse adecuadamente en la segunda lengua extranjera. Las principales habilidades profesionales del licenciado en español para no hispanohablante son:

- Ejercer como profesor de Español LE en los diferentes niveles de enseñanza y, contribuir así a la formación integral de sus educandos.
- Procesar críticamente documentos en la lengua española en el contexto donde se desempeñen profesionalmente.
- Facilitar la gestión de hispanohablantes en centros de atención, fuera de su contacto de origen.

Entre las diferentes disciplinas y asignaturas constitutivas del proceso de formación del Licenciado en Lengua Española para No Hispanohablantes se encuentran, (tal y como lo establece el Plan de Estudio de la carrera Español para No Hispanohablantes) la disciplina rectora Lengua y Comunicación (LC), disciplina Estudios Lingüísticos (EL) y la disciplina Estudios Culturales (EC); el contenido de estas disciplinas refleja la necesidad de la caracterización de los estilos de los estilos de aprendizaje de los estudiantes no hispanohablantes, para el logro de sus competencias comunicativas.

Un reto del proceso de enseñanza-aprendizaje actual, Campos y González (2015), es lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más adecuado a las características individuales de los estudiantes, sin embargo, en la práctica educativa se

ha constatado que los estudiantes de FENHI no son conscientes de la manera en cómo aprenden para alcanzar sus metas como aprendices. Esta situación evidencia una contradicción entre la realidad de tal proceso y su estado deseado, de ahí que se convierte en una necesidad actual el prestar mayor atención a la caracterización de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE como una de los retos de la educación superior actual.

La caracterización del desarrollo de los estilos de aprendizaje en estudiantes de ELE

En los últimos años se ha sido testigo de grandes transformaciones educativas en la enseñanza superior y particularmente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde ha ocurrido una reinterpretación de los modelos teóricos que modifican la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se reconoce que el estudiante posee diversidad de saberes y de vías de aprender una lengua extranjera. Los estilos de aprendizaje y su desarrollo en la enseñanza de ELE ha sido un tema muy tratado por lo que se cuenta con una amplia bibliografía.

Numerosos autores adoptan diferentes puntos de vista al concebir el concepto de estilos 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 Saljó, y Entwistle y Ramsden (Citados por Aguilera 2007)

En la actualidad, desde nuestro contexto, los estilos de aprendizaje cobran gran importancia en la enseñanza especial, Gayle (2003), Aguilera (2007), Cobas (2008) en la enseñanza del Español como lengua materna, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza del Inglés con fines específicos y con una visión holística de cuatro dimensiones de estilos de aprendizaje y el objetivo de superar el enfoque cognitivista: Cabrera y Fariñas (2004).

¿Qué son los estilos de aprendizaje?

Kolb (1984:52) incluye el concepto dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo describe como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual”.

Para autores como Dunn y Price (1985:12) los estilos de aprendizaje reflejan “la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información”.

Guild y Garger (1985:85) definen los estilos de aprendizaje como “las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje”.

Para Schmeck (1988:80), sin embargo, un estilo de aprendizaje, “es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera”.

Keefe, (1988:40) propone asumir los estilos de aprendizaje en términos de “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”.

Hasta aquí se han revisado diferentes definiciones del concepto estilo de aprendizaje. La autora refleja la posición teórica, origen y evolución del concepto estilos de aprendizaje desde diferentes autores. Se observa una diversidad de modos de aprender de los estudiantes en los que intervienen elementos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, físicos y fisiológicos. En cuanto a los últimos (fisiológicos), será el investigador clásico Keefe (1988), quien, a diferencia de los autores anteriores, se refiere a este rasgo importante, arraigado a la personalidad del alumno, sus emociones, intereses y necesidades. Razón por la cual la autora asume y se acoge al concepto de estilos de aprendizaje de Keefe (1988), sostenida en que son rasgos indispensables para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes no hispanohablantes.

Como fundamentación de la postura de la autora, y relacionado con lo planteado, Cobas (2008) señaló:

“las condiciones fisiológicas están asociadas a elementos biológicos, considerados desde la concepción teórica histórico cultural, como premisas del desarrollo de la personalidad, que no se pueden desestimar, pues tienen un matiz peculiar en cada ser humano” (p.17).

Se considera importante, además, exponer la propuesta de Alonso y Gallego (1994), ya que conciben el proceso de aprendizaje como un proceso cíclico que implica los 4 estilos de aprendizaje básicos:

- a) “Estilo de Aprendizaje Activo: las personas con preferencia alta en este estilo destacan por una serie de habilidades o competencias como es la capacidad de descubrir nuevas informaciones o resultados, para generar ideas nuevas.
- b) Estilo de Aprendizaje Reflexivo: Las personas que destacan en este estilo suelen ser más receptivas y exhaustivas en sus análisis. Destacan también por su capacidad de observación, por su trabajo detallista y cuidadoso.
- c) Estilo de Aprendizaje Teórico: Las personas definidas por este estilo se caracterizan por ser más metódicas, estructuradas, con un pensamiento lógico y crítico.
- d) Estilo de Aprendizaje Pragmático: Las personas con preferencia por este estilo de aprendizaje tienden a ser más directas, realistas, objetivas y eficaces en sus actuaciones.”

En su análisis, los cuatro tipos, activo, reflexivo, teórico y pragmático son fácilmente identificables y aplicables a estudiantes, actividades o métodos de la enseñanza de ELE. “En el ámbito educativo, es preciso tener en consideración que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que conocer su estilo de aprendizaje es beneficioso para que el docente pueda mejorarlo y aprovechar mejor su potencial “(Ruiz, 2007, p.15). Se entiende que para lograr que el alumnado desarrolle una actividad intelectual creativa, es imprescindible conectar con sus intereses, estimular sus pensamientos, propiciar la crítica, la reflexión, y sobre todo, desde un contexto social, grupal y particular.

Los estilos de aprendizaje en ELE

El tratamiento de las formas particulares de aprender de los estudiantes no hispanohablantes y la integración de los estilos de aprendizaje en la didáctica de ELE, potencian al proceso de enseñanza-aprendizaje y en este sentido constituye una necesidad educativa social.

Uno de los conceptos que se está abriendo paso en la literatura de ELE estos últimos años es el de estilo de aprendizaje. Paso (2011) señaló:

“En un inicio, el énfasis se centró en los métodos y estilos particulares del profesor. Sin embargo, a partir de las dos últimas décadas del siglo XX ganó terreno la idea de que también los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje y que ese estilo es relevante en cuanto al resultado final de todo el proceso de enseñanza” (p.13).

Resulta significativo para la enseñanza del ELE, el estudio de los estilos de aprendizaje, orientados a potenciar el conocimiento de “la forma específica de aprender, en que como resultado del desarrollo de la personalidad se manifiesta la combinación de componentes afectivos, cognitivos y metacognitivos durante el proceso de interiorización de la experiencia histórico social; el que tiene un carácter gradual, consciente y relativamente estable para aprender a sentir, pensar y actuar” (Aguilera,2007, p.11).La formación del español como lengua extranjera, refleja que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística supone un aprendizaje para la vida, y los estilos de aprendizaje de los estudiantes no hispanohablantes sirve de base a la formación del conocimiento racional.

Los estilos de aprendizaje en la didáctica de ELE permiten adquirir un sistema de conocimientos integral y sistémico, así como un conjunto de habilidades y hábitos, que capacite a los estudiantes para el ejercicio de la profesión en los diversos campos y esferas de actuación especializada. “En consonancia con estas habilidades se encuentran el análisis crítico y creador de los conocimientos adquiridos en el estudio de ELE” Calzada y Hernández (2011), donde desempeñan un papel fundamental los estilos de aprendizaje, para lograr una transformación cualitativa de la práctica educativa.

Se ha demostrado en investigaciones anteriores, Cabrera (2004), que el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la identificación de los canales sensoriales, desarrollado dentro del marco de la enseñanza comunicativa de la lengua, permite a los

docentes propiciar un marco adecuado para la práctica de los aspectos formales de la lengua en el contexto de la comunicación.

Según Kolb (1984), no hay un estilo cognitivo mejor que otro y, en consecuencia, no hay un estilo de aprendizaje mejor que otro. Un estudiante debe practicar estilos de aprendizaje distintos al suyo, y el enseñante es el responsable de determinar su eficacia, es decir, este los debe conocer y usarlos o adaptarlos según el contexto y la circunstancia.

Paso (2011) marca que la función es dotar al aprendiente de un mayor conocimiento sobre su propio proceso de aprendizaje, y al enseñante de las tendencias cognitivas de sus estudiantes. Además, Kolb (1984) señaló:

“lo importante no es centrarse en un estilo, sino someter al estudiante a todos, incluso a aquellos que en principio no se adecúan a su perfil de aprendizaje”.

La autora analizó la dimensión Estilos de aprendizaje en el Programa de Formación de estudiantes no hispanohablantes en Cuba, especialmente en la FENHI. Resultados de este análisis incluyeron acciones encaminadas desde el proceso de enseñan-aprendizaje al trabajo individual con los estudiantes, en función de sus especificidades y características individuales, en turnos de consultas desde el propio PE-A y con un carácter más personalógico los turnos de trabajo educativo y las asambleas de integralidad. Desde la creación de la FENHI, aparejado a la actividad académica, los estudiantes participaron en diferentes actividades de extensión universitaria con carácter comunitario, político e ideológico que reflejó el compromiso y la identificación con la nueva patria cubana asumida por los estudiantes no hispanohablantes en Cuba.

Hoy, la FENHI se convierte en una importante fuente académica de ingreso económico para el país a través de las diferentes modalidades: pregrado, postgrado, preparatoria, cursos por semestre y cursos cortos. De ahí que sea una prioridad para la facultad, mantener los estándares de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y continuar perfeccionándolo, en vistas a mejorar su objeto social y aportarle económicamente al país para el financiamiento de proyectos de gran impacto social.

CONCLUSIONES

La caracterización de los estilos de aprendizaje en la educación superior se convierte en una premisa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

La introducción de los estilos de aprendizaje asociados a las necesidades e intereses de los estudiantes influye positivamente en el logro de sus competencias comunicativas; cobra un lugar importante en la formación del profesional con un alto nivel de capacidades cognitivas y estrategias propias para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Los estilos de aprendizaje, por la flexibilidad de su carácter, se ajustan dependiendo de la tarea a realizarse y al estilo de enseñanza que se utiliza en el salón de la clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, E. (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.

Alonso, Catalina y Domingo Gallego: «Si yo enseño bien ¿por qué no aprenden los niños?», <[http://www.buenastareas.com/ensayos/liCongresoInternacionalMaster De Educación/697839.html](http://www.buenastareas.com/ensayos/liCongresoInternacionalMaster%20De%20Educaci3n/697839.html)> [16/9/2011].

Cabrera Albert, J. S., & Fariñas León, G. (s.f.). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana. Revista Iberoamericana de salud ISSN 1681-5653.

Cabrera, Juan Silvio. (2004). Sistema didáctico para la enseñanza del inglés con fines específicos. (Tesis doctoral) Universidad de Pinar del Río, Cuba.

Calzada Trocones, Josefina Patricia y Lilia Rosa Hernández López. (2011). Experiencias metodológicas en la enseñanza del Español como lengua extranjera. Disponible en elilib.sfu-kras.ru/.../1/Calzada_Trocones_y_Hernandez_Lopez.doc

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.

Cobas, Carmen L. (2008). Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos. (Tesis doctoral), La Habana, Cuba.

Dunn, R.y Price, G. (1985). Manual: Learning Style Inventory. Lawrence, Kansas: Price Systems.

Facultad de Español para No Hispanohablantes. (2011). Plan de estudios ajustado a la carrera Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes (pregrado autofinanciado).

Fernández Alonso, S. (2004). Un diseño curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera para fines específicos en el área del comercio y los negocios. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Filológicas. Ciudad de la Habana.

Garger, Stephen y Guild, Pat. (1984). "Learning Styles: The Crucial Differences". Curriculum Review Journal, febrero, pp. 9-12.

Instituto Cervantes. Marco Común Europeo de Referencia: Presentación. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/presentación.htm Consultado el 15 de septiembre de 2018.

KEEFE, JAMES: Profiling and Utilizing Learning Style, NASSP, Reston, Virginia, 1988.

Kolb, David: Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice- Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.

Moreno Fernández, F y Otero Roch, J. (2019) Cartografía del español en el mundo

Pazo Espinoza, José. (2011) Estilos de aprendizaje en ELE. red ELE.p.13

Ruiz Ruiz, B. L. (2007). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Gallego Portuguesa de Educación. Vol. 13 No 11-12.

Schmeck, R., Geisler-Brenstein, E., & Cercy, S. (1991). Self-concept and learning: The revised inventory of learning processes. Educational psychology 11, 343-362.

PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PROFESORES Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Dr.C. Rodolfo Fernández Ledesma. Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. Profesor Asistente. rodolfo.fl@fenhi.uh.cu. ORCID: 0000-0002-2823-4197

RESUMEN

En este documento se reflexiona acerca de las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en contextos interculturales, desde una perspectiva interdisciplinar y holística. Es objetivo de este trabajo: Identificar las principales ciencias y disciplinas que deben considerarse para la aplicación de la perspectiva interdisciplinar en el análisis del objeto de estudio, para lo cual se aplicó como método fundamental la investigación bibliográfica o documental. Se sustenta en resultados parciales de la investigación cualitativa del autor: Prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en espacios formativos interculturales. Se presentan relaciones teóricas entre prácticas comunicativas, comunicación intercultural, educación, extensión universitaria y ciencias sociales.

Palabras claves: prácticas comunicativas, comunicación intercultural, extensión universitaria

ABSTRACT

The present work deals from the interdisciplinary and holistic view, the communicative practices of University Extension of the professors in the intercultural contexts. The objective is: To identify the main sciences and disciplines to analyse the studied theme from the interdisciplinary view; the method of the documentary research was applied. Such is sustained in the partial results of the qualitative research of the author: Communicative practices of University Extension of the professors in educative and intercultural places. The theoretical relations among communicative practices, intercultural communication, education and social sciences are exposed.

Keywords: communicative practices, intercultural communication, university extension

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la interculturalidad y la comunicación intercultural han sido objeto de especial atención por profesores y otros especialistas; no obstante, en la bibliografía consultada no se encontraron antecedentes que consideren las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en condiciones de interculturalidad y, particularmente, de los profesores de E/LE.

La investigación del autor *Prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en espacios formativos interculturales*, se propone llenar vacíos de

conocimiento sobre este objeto de estudio. En esta ponencia se presentan resultados parciales de este estudio científico. La aplicación del método de investigación bibliográfica o documental permitió la elaboración del diseño metodológico de la investigación y de su Marco Teórico, el cual aportó las brújulas conceptuales que sustentan las reflexiones que se presentan en esta ponencia.

En este documento se da respuesta a la pregunta científica: ¿Cuáles ciencias y disciplinas deben considerarse para la aplicación de la perspectiva interdisciplinar en el análisis de las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en contextos interculturales? El objetivo es: Identificar las principales ciencias y disciplinas que deben considerarse para la aplicación de la perspectiva interdisciplinar en el análisis de las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en contextos interculturales.

Las tres premisas se refieren, en esencia a: 1. Las prácticas comunicativas como tipo específico de prácticas sociales, expresan las condiciones materiales de existencia de los sujetos, son mediadas por diversos factores contextuales y requieren la adopción de una perspectiva de análisis interdisciplinar y holística para su mejor comprensión; 2. El sistema de prácticas comunicativas dialógicas que constituye la extensión universitaria, tiene el propósito de contribuir a internalizar en los sujetos los valores compartidos, y 3. La comunicación intercultural constituye un proceso complejo de prácticas comunicativas para el desarrollo, entre sujetos portadores de identidades culturales diferentes, que articulan sus conocimientos, intereses y necesidades en función de objetivos comunes.

Comunicación y extensión universitaria. Coordinadas institucionales

La Resolución 02, del 17 de enero de 2018, del Ministerio de Educación Superior (MES, 2018, a), destaca la importancia de la extensión universitaria y de la comunicación para el desarrollo exitoso del proceso de formación integral de los estudiantes. Su artículo 2 se refiere a la integración de la investigación científica y la extensión universitaria como aspecto vital para lograrlo.

Entre las principales obligaciones y atribuciones del profesor principal de la asignatura que centra la práctica laboral (artículo 32, inciso l), y del coordinador del colectivo de carrera (artículo 23, inciso m); se incluye la de velar y promover la realización de

actividades y acciones extensionistas como parte de la práctica laboral, para contribuir al desarrollo profesional, social y humanístico de los estudiantes. Al profesor principal del año académico y a su colectivo, corresponde desempeñar un papel activo y creativo para promover la participación de los estudiantes en las diversas actividades, incluyendo las de extensión universitaria (artículo 157).

Entre las principales obligaciones y atribuciones del profesor principal del año, se encuentra, además, la de velar por la comunicación sistemática con los estudiantes, como parte de la estrategia educativa del año (artículo 37, inciso e), entre cuyas dimensiones educativas se encuentra la extensión universitaria, junto con la curricular y las actividades sociopolíticas, como se define en el artículo 42 para la estrategia del año académico, por cuanto es preciso que todos los momentos del proceso formativo se caractericen por un ambiente comunicativo favorable entre profesores y estudiantes. El artículo 161 del Capítulo IV, referido a la Evaluación del Aprendizaje, es coherente con este planteamiento.

De igual modo, el Departamento, como nivel básico de dirección en la facultad, debe desarrollar un trabajo metodológico sistémico y consecuente con los implicados directamente en el proceso formativo integral, en continua actividad y comunicación (artículo 46).

Para lograr todo lo expresado con anterioridad, es preciso reflexionar críticamente sobre el proceso docente-educativo en general y sobre aquellos aspectos de la práctica educativa que, de un modo u otro, median en este proceso. Lo establecido en la Resolución no. 2, del Ministerio de Educación Superior (artículos 159 y 160), es coherente con este propósito. También resulta necesario adoptar una perspectiva interdisciplinar y holística en el estudio de los procesos comunicativos, los cuales deben considerar las mediaciones en comunicación y la aplicación de prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores.

Prácticas comunicativas participativas

La comunicación participativa ha sido objeto de atención por no pocos autores, entre los que pueden mencionarse a estudiosos como: Armand Mattelart, Ariel Dorfman, Luis Ramiro Beltrán, Paulo Freire, Mario Kaplún, Luis Gonzaga Motta, Regino Festa, Juan

Díaz Bordenave, Daniel Prieto Castillo, María Cristina Matta, Rafael Rocangliolo, Luis Peirano, Máximo Simpson, Juan Gargurevich, Antonio Pascuali, Rosa María Alfaro, Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Guillermo Orozco, Sandra Massoni, Jesús Galindo Cáceres, entre otros.

Como aspectos coincidentes en los criterios de los autores mencionados anteriormente, es posible señalar el lugar central ocupado por el ser humano en tanto núcleo del desarrollo y el hecho de considerar la comunicación como una necesidad y un derecho humanos, en función del proceso de toma de conciencia de los sujetos y de liberación social, a partir de procesos comunicativos participativos, dialógicos, educativos y culturales (Portal, Garcés & Pedroso, 2017; Rafuls & Portal, 2017; Jaramillo, 2018).

Interculturalidad y comunicación

Entre los autores que han prestado atención a los temas relacionados con la cultura, la identidad cultural, la interculturalidad y la comunicación intercultural, pueden señalarse a Balcárcel, Cuenca y Rivero, Nichols y Stevens, Wessling, Agray, Ferrán, Rojas, Van Dijk, Roméu, Acosta, Vigotsky y sus seguidores; Prahu, Salaberry, Nunan, Geertz, Byram, Rodrigo, McEntee, Vilá, Hymes, Canale y Swain, Diviñó; Fernández, Cabrera y Hernández, entre otros.

William Gudykunst (1993), Young Yun Kim (& Gudykunst, 1995) y Fred Casmir (1993), han desarrollado tres de las principales teorías de la comunicación intercultural: la Teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre; la Teoría de la adaptación transcultural y la Teoría de la construcción de la Tercera Cultura, respectivamente.

La Teoría de Gudykunst considera la ansiedad y la incertidumbre presentes en las interacciones comunicativas con los forasteros, como principales obstáculos para la consecución de una comunicación intercultural eficaz y efectiva; por lo que la regulación de estos dos aspectos debe conducir, de manera general, a lograr un intercambio comunicativo efectivo y eficaz. Este autor toma en cuenta la influencia de elementos de carácter metacognitivo y actitudinal en los procesos comunicativos interculturales. Explica los conflictos comunicativos en condiciones de interculturalidad desde una perspectiva interpersonal.

La Teoría de Yun Kim estudia los procesos de transculturación de los migrantes (forasteros) desde un punto de vista interpersonal y masivo, para sostener una comunicación efectiva, y considera que en los procesos de adaptación de estos sujetos a la cultura receptora existen factores que los favorecen u obstaculizan: personales-subjetivos, afectivo-emocionales, cognitivos y actitudinales, en los cuales los medios de comunicación desempeñan un importante papel.

Casmir, en su Teoría de la construcción de la Tercera Cultura, ofrece una propuesta de solución a los conflictos de comunicación intercultural desde una perspectiva interpersonal, mediante la generación de procesos de negociación de carácter simbólico entre los implicados en la interacción comunicativa intercultural.

Como aspectos más importantes de las reflexiones y enfoques teóricos sobre interculturalidad y comunicación intercultural, expuestos en la bibliografía consultada, pueden señalarse los siguientes:

- El contacto entre los sujetos portadores de identidades culturales diferentes se produce tanto frente a frente como a través de algún medio de comunicación.

- En las condiciones actuales, caracterizadas por un proceso globalizador a nivel mundial, se producen con frecuencia contactos entre sujetos portadores de identidades culturales diferentes; ello genera en no pocas ocasiones malentendidos que provocan conflictos comunicativos (Altamirano-Crosby, 2017), por cuanto para alguno de los sujetos interactuantes la comunicación resulta difícil o inaceptable.

- La reducción de la magnitud de un conflicto comunicativo requiere no solo compartir un universo simbólico convergente, sino también contar con la voluntad y la disposición de los sujetos interactuantes y de las instituciones involucradas, para lograr una comunicación eficaz y eficiente, sobre la base del respeto a la cultura y a la identidad cultural del “otro”. La superación de los conflictos comunicativos entre las diferentes culturas se presenta actualmente como una necesidad impostergable.

- En la comunicación intercultural se ponen de manifiesto los condicionamientos histórico-sociales que determinan las relaciones entre las diferentes culturas.

Prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en condiciones de interculturalidad

En la bibliografía consultada no se encuentran antecedentes que consideren las prácticas comunicativas de extensión universitaria de los profesores en condiciones de interculturalidad, lo que llama la atención acerca de la necesidad de reflexionar sobre el papel de la extensión universitaria y de las prácticas comunicativas extensionistas de los profesores en contextos formativos interculturales.

Resulta necesario, además, considerar y poner a dialogar referentes teórico-metodológicos de las ciencias pedagógicas, de la comunicación y de las ciencias sociales, y tomar en consideración los conceptos fundamentales siguientes:

La educación “es, en esencia, un complejo e ininterrumpido proceso formativo de transmisión, renovación, promoción, asimilación y disfrute de la cultura, mediante el cual el ser humano desarrolla sus potencialidades creadoras en un contexto cultural y de interacción comunicativa siempre cambiante, que demanda su participación cada vez más activa y consciente en esa transformación.” (Fernández, 2019 a, p. 29)

La comunicación educativa considera: “todos aquellos procesos comunicativos que sustentan acciones de educación en escenarios diversos. Es decir, hace referencia a la actividad de comunicación que tiene lugar en espacios no tradicionales de enseñanza y cuyo fin es educar a determinado(s) grupo(s) en cualquier temática de interés social. Tal concepción implica un reconocimiento de todos los espacios sociales como emergentes y como potencialmente comunicacionales y educativos, entre los que se destaca la comunidad por dos razones fundamentales: la posibilidad que ofrece este ámbito para interactuar con la población de manera directa y organizada, y lo importante que resulta para el desarrollo humano sustentable que los miembros de cada localidad se eduquen y adquieran las herramientas necesarias para solucionar sus problemas de manera autónoma, creativa y considerando las especificidades de su contexto.” (Del Pino, 2010, pp. 18-19)

La extensión universitaria comprende toda acción educativa, cultural, social o científico-tecnológica, que la universidad comparte con las comunidades intra y extrauniversitarias, y con la sociedad en general, mediante un sistema de prácticas comunicativas dialógicas,

fluidas y eficaces, que integra coherentemente todas las funciones, procesos y prácticas de la Educación Superior, y las funciones esenciales de la comunicación, con el propósito de incorporar a la conducta de las personas los valores culturales compartidos (Fernández, 2019, a, b, c); todo lo cual adquiere mayor relevancia en el caso de las prácticas educativas en espacios interculturales.

Las prácticas sociales son aquellos procesos mediante los cuales se relacionan los agentes sociales y sus condiciones materiales de existencia. Expresan concretamente toda la riqueza, contradicciones y perspectivas de dichas relaciones y constituyen los espacios donde se concretan (o no) las potencialidades, aspiraciones y objetivos de una sociedad. Establecen las reglas del juego social, mediadas por las propias condiciones objetivas que las hacen posible (Castro et al., 1996; Fernández, 2019, a).

Las prácticas comunicativas constituyen un tipo específico de prácticas sociales, que expresan en general, las condiciones de existencia de los actores de la comunicación implicados, por lo que reciben la influencia de un conjunto de mediaciones presentes en los espacios de prácticas sociales; son a la vez expresión de la competencia comunicativa de los actores sociales y precondition para su formación, desarrollo y consolidación (Fernández, 2019, a, b).

La comunicación intercultural es un proceso complejo, caracterizado por la presencia y la interacción equitativa de actores sociales portadores de identidades culturales diferentes y por la generación de expresiones o manifestaciones culturales compartidas, sobre la base de prácticas comunicativas interculturales que son en realidad, un tipo específico de prácticas comunicativas para el desarrollo, lo que implica concederle especial importancia al diálogo, la participación y la tolerancia, en tanto los actores implicados se reconocen como iguales y diferentes, y articulan sus conocimientos, sentimientos, intereses y necesidades, en función de objetivos comunes (Fernández, 2020).

Las mediaciones en comunicación constituyen: “un proceso que resulta de la interrelación de los actores, agentes, procesos y prácticas comunicativas con distintas instancias o procesos sociales. Como proceso estructurante pone en juego constricciones y habilitaciones que condicionan, configuran y otorgan sentido a la

comunicación. La idea de interrelación refuerza el carácter complejo del concepto al implicar además la posibilidad de transformación no solo de la comunicación sino también de los restantes elementos de la relación. La incorporación de los actores y agentes a la definición intenta enfatizar que todos los procesos sociales son actuados y vivenciados por sujetos reflexivos que participan tanto de la continuidad como del cambio social. Por otro lado, el estudio de las mediaciones requiere atender a sus distintas dimensiones y contextos pues se trata de procesos históricos que se articulan y rearticulan constantemente.” (Gámez, 2005, pp. 93-94)

Para la comprensión del objeto de estudio, resulta conveniente considerar aspectos coincidentes entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Comunicación, como son los referentes teórico-metodológicos de la Educación Popular de Paulo Freire (1972, 2010), y la concepción teórico-metodológica de la Pedagogía de la Comunicación de Mario Kaplún (1984), que potencian una actitud reflexiva, crítica, de los espacios sociales, y privilegian el diálogo, la horizontalidad, la participación, la esencia relacional de la comunicación, y centran su atención en el ser humano, en sus intereses y necesidades, lo que evidencia puntos de contacto con la Teoría de la Educación Avanzada (Enríquez, 2019).

En lo que respecta a las Ciencias Sociales, resulta válido considerar la concepción en torno al papel de la práctica en la transformación social y del propio ser humano, de modo que el proceso de transformación real, material, determina el proceso de transformación ideal, por cuanto el hombre no interactúa solamente con la naturaleza, la sociedad y con otros seres humanos, sino que en esa interacción van conformándose paulatinamente los componentes de su cultura espiritual y material (Marx, 1963), así como nuevas formas de representación y nuevos modos de comunicación (Fernández, 2019, a).

Resulta esencial el respeto a la diversidad, el reconocimiento de la propia cultura y la comprensión de los valores, la cultura y la identidad del “otro”, a partir de los puntos de vista de ese “otro” (Montoya, 2018; Orozco, 2019); considerar posibles puntos de articulación de conocimientos, intereses y necesidades, como expresión de determinado contexto (Cordero, 2018), en función del desarrollo integral de los estudiantes (Morin & Delgado, 2017; MES, 2018, a, b), y de movilizar con este propósito a la comunidad

universitaria (Febles, 2018); así como de realizar un tratamiento propicio de los valores éticos de la cultura “otra” (Diviñó, 2015) y de articular coherentemente los contenidos afectivos, cognitivos y comportamentales que intervienen en la comunicación intercultural (Román, 2017).

El desafío de la comunicación intercultural no puede reducirse solo a la decodificación efectiva de los elementos lingüísticos y de la comunicación no verbal (Pech, Rizo & Roméu, 2008); aunque ello resulte esencial; es preciso considerar además, la relación entre todos los elementos que intervienen en el proceso comunicativo y los diferentes factores que habilitan y constriñen dicho proceso, en tanto es precisamente a partir de la articulación de estos factores mediante, condicionados históricamente, que se produce el sentido en la comunicación.

No pueden desconocerse entonces el contexto ni los diferentes universos referenciales, que determinan el significado de los signos; las dinámicas de las interrelaciones de los elementos componentes de los espacios de prácticas sociales interculturales (sus juegos prácticos), las características personológicas de los actores de la comunicación, el lugar que estos ocupan en el proceso comunicativo y cómo se expresa la relación de poder entre ellos; así como las intenciones y motivaciones de cada interlocutor, su estado emocional y el canal empleado. Deben considerarse también aspectos no apreciados en la bibliografía consultada, como los modelos educativo y comunicativo aplicados y los niveles de participación.

La decodificación de los mensajes en un contexto en el cual se aplican modelos educativos centrados en el contenido y en los efectos, y niveles bajos de participación, como el Movilizador y de Consumo o el de Delegación y Control, estará determinada por una relación verticalista, autoritaria, desigual, no respetuosa de la cultura y la identidad del “otro”, que no favorecerá la prevención o superación de conductas disruptivas ni de la incertidumbre y la ansiedad derivadas de malentendidos, o que las resolverá a partir de procesos adaptativos que conserven inalterable la relación de poder desfavorable a los “otros”, por lo que no contribuirá, realmente, al desarrollo humano de los implicados,

Tampoco permitirá contar con la certeza de que la adaptación, en tanto proceso de transformaciones en la conducta y los valores compartidos, será profunda, permanente y superará las simples exhortaciones a una existencia armónica entre “los diversos”.

Tomando en consideración todo lo anteriormente expuesto, este autor considera que las *Prácticas Comunicativas de Extensión Universitaria del Profesor en Contextos Interculturales*, son:

aquellas prácticas sociales de construcción, transmisión y asimilación de sentido, desarrolladas por los profesores en cumplimiento de sus tareas y funciones en espacios de prácticas formativas tradicionales, no tradicionales y con potencialidades educativas, en los cuales interactúan de modo concertado y consciente con actores sociales portadores de identidades culturales diferentes, que habilitan y constriñen de modo relevante el proceso de la comunicación. Son prácticas que reproducen regularidades de sus condiciones de existencia y están mediadas por su competencia intercultural y su experiencia pedagógica, por condicionamientos culturales y lingüísticos, territoriales e históricos, y relacionados con las esferas cognitivo-instrumental y motivacional-afectiva.

La facultad como espacio formativo intercultural

En una facultad que acoge a estudiantes extranjeros, las prácticas comunicativas de los profesores adquieren un carácter intercultural en los momentos y espacios de interacción con los alumnos; pero se desarrollan además procesos de prácticas comunicativas con otros profesores, directivos académicos y trabajadores no docentes, todos portadores de la misma cultura, que no pueden desconocerse, por cuanto la comunicación constituye un todo integrado y en ambos casos, el objetivo final es el mismo: la formación integral de los estudiantes. Estos procesos interrelacionados están presentes también en la extensión universitaria, espacio en el cual pueden articularse y complementarse coherentemente.

Excepto en los casos de un joven incorporado al estudio por presiones familiares y no por voluntad propia, deberá existir convergencia entre el interés o la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, la misión social de la institución y las tareas y funciones de los profesores, lo cual favorecerá la internalización de los valores culturales

compartidos y la aplicación de prácticas comunicativas interculturales. Para ello será preciso tomar en consideración los aspectos cognitivos, afectivo-valorativos y reguladores de la conducta, asociados a la extensión universitaria.

Debido a que estos estudiantes (que no son migrantes) asumen la comunicación intercultural a partir de una relación temporal determinada con la cultura de acogida, en un contexto diferente, mediada por las funciones de la institución educativa y de los profesores, y por sus propios intereses como estudiantes; la ansiedad, la incertidumbre y los procesos adaptativos pierden relevancia como mediaciones de los espacios de prácticas extensionistas.

En la enseñanza de E/LE, el aprendizaje del medio o canal para la comunicación (el español) y de la cultura de la cual es expresión, favorece la aplicación de prácticas comunicativas interculturales en la medida en que los estudiantes de la Licenciatura de Español como Lengua Extranjera, van adquiriendo la competencia comunicativa necesaria para ir más allá del simple proceso de ciframiento y desciframiento codicial común, en condiciones de respeto por la cultura y la identidad de los interlocutores (profesores y estudiantes). El resultado no será el mismo con respecto a los otros tipos de curso, dado el reducido período de tiempo de estos.

En los grupos en los cuales la diversidad cultural es relevante o está más equilibrada con respecto a aquellos grupos conformados total o predominantemente por estudiantes extranjeros portadores de una misma cultura, esos procesos se tornan más complejos, pero en todos los casos, en la aplicación de sus prácticas comunicativas de extensión universitaria, los profesores deberán tomar en consideración, además de los factores habilitantes de los procesos comunicativos señalados anteriormente, otros factores constrictivos de sus relaciones con los estudiantes, como por ejemplo, ciertas manifestaciones de paternalismo.

Los estudiantes son adultos, por lo que su sistema axiológico conformado y estable, es portador de criterios estereotipados negativos y generalizaciones que la cultura en la cual han sido socializados produce en relación con las otras culturas, y reproducen actitudes de rechazo a tratar determinados temas, posiciones no favorables al diálogo intercultural e incluso actitudes nacionalistas.

Los aspectos señalados con anterioridad se manifiestan en el espacio de la clase y de un modo u otro se aprecian también en los espacios formativos extensionistas, si bien en sus actividades es posible lograr un clima más distendido en la relación intercultural. En este sentido, las prácticas comunicativas extensionistas, correctamente aplicadas, pueden erigirse como un elemento movilizador y de motivación para el conocimiento, la comprensión y el respeto entre los “diferentes”.

Las actividades extensionistas no deben ser una vía para dar respuesta a prácticas de estudio; permiten la práctica de la producción lingüística y activar la dimensión social e interactiva de la lengua, pero su objetivo es contribuir a la formación integral de los sujetos; compartir valores culturales para aportar al desarrollo humano.

Autores como Usma y Moya (2017), destacan el papel de los contextos reales para la comprensión de determinada forma y su funcionamiento, como uno de los criterios para fomentar el aprendizaje inductivo en el aula de E/LE. Ello debe complementarse o articularse, con actividades o proyectos de investigación y con las prácticas comunicativas de extensión universitaria, por cuanto estas ponen en relación a los sujetos con otros contextos reales tradicionales, no tradicionales y con potencialidades educativas, que permiten contar con la influencia de diversos factores mediante la internalización de los valores culturales compartidos.

CONCLUSIONES

El perfeccionamiento permanente de los procesos educativos y comunicativos de la educación superior en condiciones de interculturalidad y, particularmente, de la enseñanza de E/LE, plantea la necesidad de reflexionar sobre el papel de las prácticas comunicativas extensionistas de los profesores; un objeto de estudio en relación con el cual no se encontraron antecedentes en la bibliografía consultada.

Será preciso considerar en todo análisis sobre el particular, la adopción de una perspectiva interdisciplinar y holística, y en lo que respecta a su aplicación, el modelo comunicativo participativo, dialógico, y el modelo educativo con énfasis en el proceso; así como la mediación cultural, que resulta esencial, pero sin excluir los restantes factores contextuales y situacionales que habilitan y constriñen el proceso comunicativo extensionista. La categoría analítica *Prácticas Comunicativas de Extensión Universitaria*

del Profesor en Contextos Interculturales, constituye un aporte para avanzar en la comprensión y aplicación de estas prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamirano-Crosby, J. (2017). Prácticas Comunicativas Interculturales entre las escuelas católicas y las comunidades latinas: Un estudio en el oeste de Washington, Estados Unidos. *Revista Razón y Palabra*, 21(99), Octubre-diciembre 2017, pp. 447-481. ISSN: 1605-4806. Recuperado el 9 de noviembre de 2020 de: <http://revistas.comunicacionudlh.edu.ec/index.php/ryp>

Casmir, F. (1993). Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication. En Deetz, S.A. (Edit.) *Communication Yearbook/16*. London: Sage, pp. 407-428.

Castro, P. et al. (1996). Teoría de las prácticas sociales. *Complutum Extra*, 6(II), pp.35-48. Recuperado el 12 de abril de 2018 de: <http://revistas.ucm.es/ghi/11316993/articulos/CMPL9696330035A.PDF>

Cordero, L. (2018). La comunicación como proceso cultural. *Pistas para el análisis. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3). La Habana sept.-dic. 2018. Recuperado el 3 de noviembre de 2020 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230801322018000300013

Del Pino, T. (2010). *La Comunicación Educativa para la Salud en la Atención Primaria: un estudio de casos en Ciudad de La Habana*. (Tesis de Maestría). Facultad de Comunicación. Universidad de La Habana. La Habana.

Diviñó, E. (2015). Los valores culturales en el desarrollo de la comprensión de la lectura en la clase de español como lengua extranjera. *Universidad de La Habana*, (279), pp. 22-33.

Enríquez, R.C. (2019). *Estrategia pedagógica para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes del técnico en enfermería en la práctica de la lengua materna*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana.

Febles, M. (2018). *Comunicar para transformar*. Granma. 30 de octubre de 2018. Recuperado el 5 de septiembre de 2019 de: <http://www.granma.cu/opinion/2018-10-30/comunicar-para-transformar-30-10-2018-18-10-51>

Fernández, 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, 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, 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

Fernández, R. (2020, diciembre). Prácticas comunicativas para el desarrollo, extensión universitaria, comunicación intercultural y mediaciones. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de Educación y Pedagogía. Red iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). 9-11 de diciembre. La Habana.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. En Freire, P. *Pedagogía de la autonomía y otros textos* (pp. 13-118). La Habana: Caminos.

Gámez, 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_mediacion_cr%C3%B3nica_y_perspectivas

Gudykunst, W. (1993) *Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory: Current Status*. En Wiseman, R.L. (edit.). *Intercultural Communication Theory* (pp. 8-58). London: Sage.

Jaramillo, D. C. (2018). *La Comunicación Participativa como Paradigma de Cambio Social*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Recuperado el 5 de septiembre de 2019 de: https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/21335/1/2622822_1.pdf

Kaplún, M. (1984). *El comunicador popular*. Ecuador: CIESPAL. Recuperado el 21 de septiembre de 2018 de: <http://catedras.ciespal.org/wpcontent/uploads/kaplun/El%20comunicador%20popular.%20Libro.pdf>

Kim, Y.Y. & Gudykunst, W. (1995). *Cross-cultural adaptation. An Integrative Theory*. En Wiseman, R.L. (edit.) *Intercultural Communication Theory* (pp.170-193). London: Sage.

Marx, C. (1963). *Tesis sobre Feuerbach*. En Marx, C. & Engels, F. *Obras Escogidas en tres tomos*. Tomo III (pp. 269-271). La Habana: Editora Política.

Ministerio de Educación Superior (MES). (2018, a). Resolución no. 02/18. Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior. Departamento Jurídico. La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (MES). (2018, b). *Educación Superior en Cuba. Misión y Prioridades*. Presentación a las comisiones de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, y de Atención a la Juventud, la Niñez y la Igualdad de Derechos de la Mujer, de la Asamblea Nacional del Poder Popular. 4 de junio. Recuperado el 12 de septiembre de 2019 de: [https://www.ecured.cu/Ministerio_de_Educacion_Superior_\(Cuba\)#Objetivos_y_funciones](https://www.ecured.cu/Ministerio_de_Educacion_Superior_(Cuba)#Objetivos_y_funciones)

Montoya, Y. (2018). La Interculturalidad y la Comunicación Intercultural: consolidando el Buen Vivir de los pueblos. *Revista Universitaria del Caribe*. (18), septiembre de 2018. Recuperado el 3 de noviembre de 2020 de: <https://www.researchgate.net/publication/327428417>

Morin, E. & Delgado, C. J. (2017). Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. La Habana: Editorial UH.

Orozco, A. (2019). Caracterización de las prácticas de comunicación intercultural en los rituales del reiki: estudio de caso de tres reikistas en la ciudad de Cali. [Tesis de Maestría]. Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Occidente. Santiago de Cali.

Pech, C, Rizo, M. & Romeu, V. (2008). Manual de Comunicación Intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones. Colección Cuadernos de Comunicación y Cultura no. 4. Academia de Comunicación y Cultura. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. ISBN: 978-968-9259-37-4.

Portal, R., Garcés, R. & Pedroso, W. (2017). Información, Comunicación y cambio de mentalidad. Nuevas agendas para un nuevo desarrollo. La Habana: Ciencias Sociales.

Rafuls, G. & Portal, R. (2017). La comunicación para el desarrollo entre texto y contexto. De América Latina a Cuba. En Portal, R., Garcés, R. & Pedroso, W. (Comps.). Información, Comunicación y cambio de mentalidad. Nuevas agendas para un nuevo desarrollo (pp. 19-46). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Román, M. (2017). El desarrollo de la comunicación intercultural desde la enseñanza-aprendizaje del inglés con fines médicos. (Tesis de Maestría). Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique J. Varona". Universidad de Camagüey. Camagüey.

Usma, D. A. & Moya, A. M. (2017). Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia. *Lenguaje*, 45 (1), pp. 115-140. Recuperado el 12 de noviembre de 2020 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00115.pdf>

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE TRADUCCIÓN PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE LA FENHI

Lic. Akemi González Matute. Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. Profesora asistente. akemi.gm@fenhi.uh.cu. ORCID: 0000-0002-8625-2318

RESUMEN

Durante mi experiencia en la docencia de la traducción he podido observar que los estudiantes sinohablantes suelen presentar problemas o errores que afectan la calidad de sus traducciones: errores de comprensión, falta de documentación, escasos conocimientos temáticos e insuficientes habilidades de investigación. Asimismo, las actividades que tradicionalmente se realizan en las clases de traducción no son suficientes para que el egresado sea capaz de enfrentar la fuerte presión laboral de estos tiempos, también vale añadir la carencia de materiales de aprendizaje en este sentido. Por tanto, este estudio persigue como objetivo: elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción profesional, en forma de recopilación de actividades no convencionales que contribuyan al desarrollo de competencias de traducción profesional en los estudiantes sinohablantes de la FENHI.

La investigación comienza con la revisión del marco conceptual que sustentan la propuesta y se detallan las competencias necesarias de traducción profesional. Posteriormente, son presentados los aspectos más relevantes en el diseño de las actividades y se comentan brevemente los resultados obtenidos en la práctica. El estudio requirió la aplicación de un conjunto de métodos, en el que, el dialéctico-materialista es asumido como el regente en todo el proceso, que unido a los teóricos, empíricos y estadísticos, permitieron alcanzar resultados válidos. La significación práctica de la propuesta presupone su utilización como material de apoyo a la docencia y al desarrollo de las competencias de traducción profesional en los estudiantes sinohablantes de la FENHI.

Palabras claves: competencia traductora, subcompetencias, traducción profesional

ABSTRACT

During my experience teaching translation, I have been able to observe that non-Hispanic speaking students often have problems or mistakes that affect the quality of their translations: misunderstanding, lack of documentation, little subject knowledge, and insufficient research skills. Likewise, the activities that are traditionally carried out in translation classes are not enough for the graduate to be able to face the strong work pressure of these times, it is also worth adding the lack of learning materials in this regard. Therefore, this study aims to: develop a didactic proposal for the teaching of professional translation, in the form of a compilation of non-conventional activities that contribute to the development of professional translation skills in Chinese-speaking students at FENHI.

The research begins with the revision of the conceptual framework that supports the proposal and the necessary professional translation skills are detailed. Subsequently, the most relevant aspects in the design of the activities are presented and the results obtained in practice are briefly discussed. The study required the application of a set of methods, in which the dialectical-materialist is assumed as the ruler in the entire process, which

together with the theoretical, empirical and statistical ones, allowed to achieve valid results. The practical significance of the proposal presupposes its use as a support material for teaching and for the development of professional translation skills in students of Chinese-speaking FENHI.

Keywords: translation skills, sub-skills, professional translation.

INTRODUCCIÓN

La carencia de investigaciones sobre las demandas del mercado laboral y la necesidad de vincular los estudios de la traducción con la práctica profesional ha sido señalada por muchos autores (Montalt, 2002; Aguilar, 2004; Mayor, 2005). En la actualidad ya puede notarse este acercamiento a la realidad profesional en algunas instituciones, lo que es sumamente importante, como afirma Aguilar (2004): “(...) es una manera de asegurar a los alumnos la mejor educación posible en relación con el mercado real en el que desempeñarán la actividad profesional para la cual, a fin de cuentas, se les está preparando en la Universidad. (...)” (Aguilar Río, 2004: 24)

Durante el proceso traductor se ha podido observar que los estudiantes sinohablantes de la FENHI presentan no pocos problemas o errores que afectan la fidelidad y calidad de las traducciones que producen. Entre estas dificultades se incluyen: los errores de comprensión, los debidos a la falta de documentación, impropiedad en la lengua de llegada, falta de equivalencia textual, aferramiento contraproducente al diccionario bilingüe, escasos conocimientos culturales, dificultades para gestionar el tiempo, insuficientes habilidades de investigación y un largo etcétera.

Unido a lo anterior, existe una realidad imposible de ignorar: la Licenciatura de Español para No Hispanohablantes de La Universidad de La Habana ofrece a los estudiantes sinohablantes la posibilidad de contar, entre sus principales salidas profesionales, con la opción de convertirse en traductores. Y la mayor parte de ellos, una vez graduados, comienzan a trabajar en empresas chinas, ubicadas en países de habla hispana, donde se ofrecen servicios de traducción profesional. También cabe añadir, que es un imperativo de estos tiempos la demanda, cada vez mayor, de traductores profesionales especializados en un área específica del conocimiento. Frente a esta fuerte presión laboral, la preocupación de los estudiantes es cada vez mayor porque la disciplina

Traducción sólo les aporta un conocimiento básico y general insuficiente para cumplir con los actuales requisitos del perfil del traductor. Por tanto, este estudio persigue como objetivo: elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción profesional, en forma de recopilación de actividades no convencionales que contribuyan al desarrollo de competencias de traducción profesional en los estudiantes sinohablantes de la FENHI.

DESARROLLO

1. La Competencia Traductora

En primer lugar, el término *competencia* puede definirse como “(...) combinación compleja de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que posibilita desarrollar adecuadamente una función, tarea o actividad en el ámbito profesional (...)” (Miguel Díaz, 2004: 170). Vale añadir que esta combinación, de difícil exteriorización, sucede de forma automatizada o consciente y puede manifestarse en una actuación.

La competencia que deben poseer los alumnos de traducción recibe la denominación de competencia traductora (CT). Mucho se ha hablado, concretamente, sobre la competencia traductora, llegando a la conclusión de que no existe aún una definición unánime, específica y precisa al respecto, a pesar de los intentos efectuados por algunos especialistas de la traductología. Esto también ha dado lugar a una gran disparidad terminológica: competencia del traductor –*translator competence*– (Kiraly, 1995:108), habilidad traductora –*translation ability*– (Pym, 1993:26), competencia de transferencia –*transfer competence*– (Nord, 1991:161), competencia traslatoria –*translational competence*– (Toury, 1995:250-51; Chesterman, 1997:147) o incluso acto traductor –*translation performance*– (Wilss 1982:129). Aunque está lejos de los objetivos del presente estudio averiguar las razones de este hecho, sí es necesario hacer referencia a la definición de competencia traductora que presentan los diferentes autores que la abordan. Para esta investigación se asume el término competencia traductora, puesto que es el que defienden otras disciplinas como la Lingüística o las Ciencias de la Educación para designar el conocimiento experto.

Son numerosos los modelos de CT que se han elaborado con la intención de sistematizar qué es lo que debe aprender el estudiante, estas contribuciones son el reflejo de una constante evolución en la definición y la descripción de la CT: antes se resaltaba la

necesidad de adquirir conocimientos lingüísticos y culturales, mientras que en las aproximaciones actuales, cobran mayor valor los aspectos actitudinales, interpersonales o profesionales.

Para Toury (1974: 88) la competencia traductora es un conjunto de habilidades:

- 1- la habilidad de descomponer textos según sean de un tipo textual u otro
- 2- la habilidad de jerarquizar entre elementos relevantes y elementos no relevantes
- 3- la habilidad de transferir de forma eficaz y completa estos rasgos relevantes, según el orden de relevancia dentro de sus límites lingüísticos y semióticos
- 4- la habilidad de recomponer el texto en torno a los rasgos transferidos (el texto recompuesto debe ser aceptable en la lengua y cultura de llegada)

Indudablemente, estas habilidades suponen un proceso mental complejo, sobre todo si se trabaja con lenguas tan distantes lingüística y culturalmente como el español y el chino.

Hurtado (1996; 2001) , por su parte, afirma que la CT es “la habilidad de saber traducir” y es precisamente esta habilidad, la que distingue al traductor del individuo no traductor, de esta manera se reafirma que cualquier persona que domine dos idiomas no necesariamente puede convertirse en traductor. La autora propone un modelo de funcionamiento de la competencia traductora que incluye cinco subcompetencias y confiere especial atención al componente estratégico: 1) Competencia lingüística en las dos lenguas. 2) Competencia extralingüística, que abarca los conocimientos enciclopédicos, temáticos y de cultura general 3) Competencia de transferencia o translatoria, que define, como el saber ejecutar adecuadamente el proceso traductor. 4) Competencia profesional o de estilo de trabajo, que abarca el conocimiento y las habilidades ligadas al ejercicio de la traducción profesional, el saber documentarse y utilizar las nuevas tecnologías. 5) Competencia estratégica, que le proporciona al traductor el conocimiento procedimental para resolver los problemas encontrados en el proceso de traducción. (Hurtado, 2001:385).

Conviene señalar que la propuesta Hurtado se integra al modelo de PACTE que dirige precisamente esta autora. El grupo PACTE (2000, 2003, en prensa)⁹ afirma que “(...) la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir (...)”. Este grupo de investigación tomando como base principal los resultados empíricos de sus investigaciones, llegan a la conclusión de que la CT está integrada por cinco subcompetencias interrelacionadas y una serie de componentes psicofisiológicos (la memoria, la atención, componentes cognitivos y actitudinales de diferente índole, la curiosidad intelectual, espíritu crítico, la creatividad, etc.). Dichas subcompetencias son:

- **Subcompetencia bilingüe:** comprende al conocimiento procedimental que es necesario para la comunicación lingüística entre dos lenguas; incluye componentes pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales, que determinan tanto la fase de comprensión como la de producción.
- **Subcompetencia extralingüística:** abarca los conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, acerca de la organización del mundo en general y de ámbitos particulares. Consta de conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos.
- **Subcompetencia de conocimientos sobre traducción:** se refiere a los saberes en torno a los principios que guían la traducción (procedimientos, tipos de problemas, estrategias, etc.), así como los conocimientos derivados de la práctica profesional (destinatarios, tarifas, encargos de traducción, etc.).
- **Subcompetencia instrumental:** incluye los conocimientos de tipo operativo referentes a la utilización de fuentes, recursos documentales y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción, diccionarios, enciclopedias, textos paralelos, buscadores, etc.
- **Subcompetencia estratégica:** es el pilar fundamental de este modelo y engloba a todas las demás, porque garantiza la eficacia del proceso traductor y la resolución de los problemas encontrados en su desarrollo. Sirve para elaborar el proyecto traductor y planificar el proceso, evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función

⁹ En 1997, se formó un grupo llamado Process Acquisition of Translation Competence and Evaluation (PACTE) para investigar la adquisición de la competencia traductora (ACT) en la traducción escrita.

del objetivo final perseguido, activar las diferentes subcompetencias del modelo y compensar deficiencias en ellas e identificar problemas de traducción y aplicar los procedimientos adecuados para su resolución, como por ejemplo la adecuación de un término o de un tiempo verbal determinado para mantener el sentido, el estilo, la función o el registro del texto original. (PACTE, 2003: 57).

Los autores de este modelo señalan que, como todo proceso de aprendizaje, el de la traducción es dinámico y lúdico, y lleva al estudiante desde un conocimiento novato a un conocimiento experto a través de estrategias de aprendizaje que fortalecen las subcompetencias. En consecuencia, puede afirmarse que durante el proceso traslativo estas subcompetencias se interrelacionan y jerarquizan, además, están sujetas a variación. Cabe decir que no son exclusivas del traductor, ya que algunas también forman parte de otros profesionales. Por esta razón, PACTE propone la clasificación de subcompetencias específicas para las subcompetencias estratégica, la instrumental y la de conocimientos sobre traducción, ya que los individuos bilingües comparten las otras dos.

Se considera este modelo el más completo y el único que presenta a los elementos psicofisiológicos en un plano transversal que influye durante todo el proceso de traducción. Respecto al proceso de adquisición de la CT, el grupo PACTE (2003) lo define de la siguiente forma:

(1) Es un proceso dinámico y cíclico de reconstrucción, que al igual que el resto de procesos de aprendizaje, parte de un conocimiento novato (pre-competencia traductora) a un conocimiento experto (competencia traductora); éste requiere una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) en la que se van desarrollando a la vez y de forma progresiva conocimientos declarativos y procedimentales, que van otorgando al traductor cierto nivel de autonomía para el desarrollo de su labor profesional. En dicho proceso, desempeñan un papel muy importante el contexto de adquisición y el tipo de enseñanza recibido. Hurtado (2001: 401) y PACTE (2003:49)

(2) Es un proceso en el que el desarrollo del componente estratégico es esencial.

(3) Es un proceso en el que las subcompetencias de traducción se desarrollan y reestructuran. Por lo tanto, las subcompetencias: (a) se interrelacionan y compensan la

una a la otra; (b) no siempre se desarrollan paralelamente; (c) se organizan jerárquicamente; (d) existen variaciones en relación a la dirección de traducción, combinaciones de lengua y especialización en el contexto de aprendizaje. (PACTE, 2003: 50)

De lo anterior se concibe la competencia traductora como el conjunto de habilidades, destrezas o conocimientos que debe poseer el profesional de la traducción, que lo distingue de una persona bilingüe y lo capacita para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor. La adquisición la CT constituye un proceso de aprendizaje dinámico y acumulativo que parte de un conocimiento inicial (de los dos idiomas, estrategias de comunicación, etc.) hacia un conocimiento experto.

1.2 Competencias del traductor profesional

Una vez analizada la competencia traductora, es necesario centrarse en aquellas competencias y subcompetencias que corresponden únicamente al perfil del traductor profesional o especializado.

Cuando se habla de traductor especializado se hace referencia al profesional con conocimientos en temas específicos relacionados con los textos especializados. Estos textos van dirigidos a un público más o menos limitado y presentan una terminología concreta y específica de un campo del saber. Por ejemplo, dentro de esta categoría se incluyen los textos científicos, periodísticos, socioeconómicos y jurídicos.

Frente al gran espectro laboral de este profesional es evidente la presencia de un gran número de competencias que determinan su perfil, entre ellas aparecen: las cincuenta competencias conductuales de Ansorena Cao (1996); veinte competencias y nueve adicionales denominadas competencias únicas en el Diccionario de Competencias de Hay McBer (Spencer y Spencer, 1993) y treinta y siete competencias básicas en siete categorías de Barnhart (1996), por solo citar algunos ejemplos. Dentro de esta enorme lista, se encuentran iguales competencias con diferentes nombres, y otras, que con diferentes nombres tienen similar definición.

Por tal motivo, se detallarán a continuación las competencias del traductor profesional que más se ajustan a los intereses de este estudio.

Según el modelo de PACTE, que destaca por su precisión, las competencias más relevantes en el perfil del traductor profesional son:

- **La subcompetencia estratégica**

Esta subcompetencia ocupa un lugar central en el proceso traducción, gracias a ella se logran paliar deficiencias en otras subcompetencias o resolver problemas encontrados durante la traducción. Por tanto, dentro de la competencia estratégica se incluyen estrategias de documentación, tales como planificar la búsqueda de información, saber dónde se encuentra, cómo acceder a ella y cómo procesarla es condición sine qua non para garantizar un buen desempeño. Aunque en los textos especializados (por ejemplo los contratos y perfiles de empresa) no suele haber ambigüedad, es decir, cada idea se designa de manera muy precisa, esto no significa que el traductor no se encuentre con problemas de sinonimia, falsos amigos, polisemia, oraciones extremadamente largas, etc. Será la competencia estratégica, su mejor herramienta para buscar y evaluar diferentes soluciones a los distintos problemas, así como revisar su trabajo.

- **La competencia instrumental**

El traductor especializado trabaja con textos cargados de términos especializados que no solemos utilizar en la vida cotidiana. Es prácticamente imposible conocer absolutamente toda la terminología, incluso la de un solo campo. Por esta razón, es importante tener acceso a la mayor cantidad de herramientas que ofrezcan al traductor la información de una manera rápida, fiable y actualizada, concretamente se refieren a los buenos diccionarios, glosarios, los textos paralelos y las memorias de traducción.

- **La competencia de conocimientos sobre traducción**

Todo traductor profesional debe dominar los conocimientos y las habilidades relacionados con el ejercicio de la profesión del traductor como son el mercado laboral, las tarifas, la ética profesional, etc.

Estas tres competencias ofrecen un ejemplo de las habilidades que cabría esperar en un traductor profesional y en torno a las que deberían articularse los programas de formación de traductores. Como puede apreciarse, se trata de formar un profesional crítico, creativo, con dominio de las lenguas de trabajo, conocimiento de las culturas donde esas lenguas están inmersas, que se desenvuelva en los campos temáticos objeto de traducción,

utilice eficientemente los recursos documentales y la tecnología, capaz de gestionar, organizar y planificar el ejercicio profesional y de trabajar en equipo.

2. Aspectos fundamentales en el diseño y aplicación de actividades didácticas para el desarrollo de competencias de traducción profesional en el estudiante sinohablante de la FENHI.

El desarrollo de competencias de traducción profesional solo es posible a través de una metodología más centrada en el estudiante, que le otorgue un papel más activo, para que puedan descubrir por sí solos los principios que debe cumplir para producir con éxito el proceso traductor. Se trata de incluir en las clases nuevas actividades, sin eliminar las que comúnmente se realizan, en función del desarrollo eficaz de competencias traducción, particularmente de aquellas que son propias del traductor profesional.

El diseño de las actividades abarca varios niveles de intensidad posibles para el desarrollo de competencias de traducción profesional en el aula, por lo que resulta válido tanto para los estudiantes sinohablantes de tercero (que se inician en el segundo semestre con la traducción de textos especializados) como para los de cuarto año de la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes.

Se priorizó la búsqueda de actividades que parten de situaciones reales o lo más asimiladas posible a la realidad (se recomienda el trabajo con textos auténticos y no manipulados con fines didácticos), para que los estudiantes tengan mayor motivación y preparación durante su inserción laboral. A partir de dichas actividades, se logra introducir progresivamente terminología relacionada con la práctica profesional de la traducción. Las actividades no ofrecen una fórmula rígida para su aplicación en clase y algunas de ellas fueron tomadas de distintas fuentes.

En el caso de la traducción profesional o especializada, se debe prestar, en principio, mayor importancia a toda la fase preparativa de la traducción para facilitar el proceso de decodificación, que es la fase más compleja para el estudiante. Por tal motivo para muchas de las actividades será conveniente que el profesor, con antelación suficiente, entregue a los alumnos el texto objeto de traducción, para evitar las limitaciones de tiempo y medios que impone el aula. La adaptación de los estudiantes a estos ejercicios de naturaleza más compleja, necesita en sus primeros pasos, que el docente:

- a. Realice la presentación del texto: de dónde se extrajo, a qué público va dirigido, principales características del texto (temática, grado de especialización y género).
- b. Explique brevemente en la lengua terminal la temática tratada en el texto, haciendo uso de la terminología necesaria en la traducción empleando material gráfico para facilitar la comprensión. (Sevilla y Sevilla, 1999)

En cuanto a la selección de textos es imprescindible tener en cuenta la dificultad y especialización de los mismos. Es práctica común comenzar con textos fáciles y con el paso del tiempo ir aumentando el grado de dificultad. De esta manera se garantiza que el estudiante se familiarice gradualmente con la terminología y fraseología especializada. En otras palabras, la dificultad aumenta con el transcurso del curso. Curiosamente, otras veces, son los propios estudiantes los que proporcionan al profesor los textos que les parecen ser interesantes y útiles, y ha resultado ser una selección muy acertada.

Respecto a las actividades que presentan encargos de traducción se ofrece como ejemplo un modelo de proyecto, que el profesor puede distribuir al estudiante a modo de instrucciones. Este modelo, diseñado por Julia Lobato (2011) para su investigación *Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos*, ofrece una visión planificada y completa de las acciones que el profesor y el estudiante deben realizar durante el proceso traductor. Cada docente decidirá, en dependencia del objetivo de la actividad y las particularidades del contexto educativo, la variación o eliminación de alguna de las acciones propuestas en el proyecto.

ENCARGO DE TRADUCCIÓN
Texto Original:
Encargo:
Cliente:
Entregables y su peso en la calificación final de la actividad: Glosario terminológico (20%)

Traducción al español (65%) Factura y correos electrónicos intercambiados con el cliente (no serán evaluados, pero sí tenidos en cuenta para que el proyecto esté completo). Informe (10%) Bibliografía (5%)	
Plan de trabajo	
Semana 1 (4 horas)	Trabajo de documentación previo sobre la temática del TO.
Semana 2 y 3(8 horas)	Traducción propiamente dicha y revisión del texto origen.
Semana 4 (4 horas)	Corrección de la traducción en clase y presentación oral de las dificultades que cada grupo ha encontrado durante todo el proceso de traducción. (Lobato 2011:14)

Un aspecto sumamente importante es que el profesor debe tener claro el objetivo y tiene que comunicárselo a los aprendientes para así evitar que intenten alcanzar metas equivocadas y se desmotiven. El docente, en calidad de facilitador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe velar y orientar al estudiante para que siga el proceso adecuado en la lectura, comprensión y análisis del texto original, la reexpresión en la lengua meta y búsqueda de soluciones a los problemas de traducción. Todo esto sin olvidar que cada estudiante es diferente, uno puede aprender más rápido que otro.

Otro punto clave es que cada texto traducido será diferente por eso las soluciones sugeridas por el profesor tendrán que mantener la esencia de las frases hechas por el estudiante. Debe enseñarse la autoevaluación más que a utilizar otra traducción para

evaluarse, y no fomentar la competencia entre los estudiantes. De la reflexión grupal sobre las características de los textos, los problemas de traducción y sus posibles soluciones propuestas en clase el profesor puede sacar provecho, tal vez una solución propuesta por un estudiante sea más adecuada que la del profesor, es decir, la traducción del profesor o de otra persona no tiene porqué ser la única ni la mejor.

En cuanto a la evaluación Galán y Hurtado (2010) indican que para elegir y realizar una evaluación adecuada es necesario evaluar tanto el proceso de aprendizaje como los resultados, para ello se emplean la evaluación sumativa, formativa y diagnóstica. La evaluación diagnóstica sirve para verificar el nivel previo a la enseñanza. La sumativa permite evaluar un periodo formativo, supone una calificación.

Es preciso otorgar un papel más importante a la evaluación formativa: esta consiste en la continua acreditación, corrección y comentarios de todo tipo que se dan a los estudiantes en cualquier momento del ejercicio traductor como realimentación para ayudarles a aprender más y mejor. Para la evaluación formativa se utilizaron como instrumentos la autoevaluación, la coevaluación, la interacción entre los alumnos, y entre éstos y el profesor, las tareas de aprendizaje, las fichas de trabajo, las tutorías y los mensajes de correo electrónico. Estos instrumentos arrojan información muy útil para 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 una solución ideal para los problemas de traducción, por tanto, estas actividades no tienen como objetivo presentar soluciones acabadas y únicas, sino el de concientizar para el cambio de perspectiva. La ejecución experta en la traducción profesional se adquiere mediante un aprendizaje procedimental en un contexto profesional durante al menos cuatro o cinco años. Sin embargo, durante el proceso pedagógico se apuesta por los mecanismos constructivos dinámicos que ponen al estudiante en interacción activa con la realidad, para provocar en ellos el esfuerzo por comprenderla y asimilarla según a los recursos que poseen.

CONCLUSIONES

Los ejercicios aquí propuestos constituyen una herramienta metodológica de trabajo para la enseñanza de la traducción profesional, pues están enfocados en el desarrollo de competencias necesarias para el aprendizaje de este oficio. La adecuada inclusión de estas actividades en las clases de traducción y su combinación con otras tradicionales ha permitido a los estudiantes sinohablantes ser más conscientes de sus dificultades, identificar problemas de traducción profesional, reflexionar sobre ellos y ofrecer diferentes propuestas para solucionarlos. Al finalizar la traducción de algunos textos especializados pudo comprobarse que el estudiante también había adquirido (gracias a una buena documentación) un conocimiento bastante amplio de la materia y estaba familiarizado con la terminología y fraseología propia de este ámbito en ambas lenguas.

Debido a las dificultades para trabajar en equipos que, en ocasiones, presentan los estudiantes chinos, se priorizó la realización de actividades grupales. Al principio, suele tomar bastante tiempo y demanda mucha atención del docente que los trabajos en grupo funcionen con éxito, pero con la práctica continua, un trabajo previo de preparación y la negociación con ellos de algunas acciones, la clase adquiere un ritmo más fluido y puede lograrse el resultado esperando.

La utilización de situaciones reales dentro del mundo de la traducción también pudo ser aplicable a los exámenes de Traducción. Valdría la pena, entonces, algunas de estas actividades para su aplicación en otras asignaturas previas a la traducción, como las destinadas al aprendizaje de lenguas extranjeras, no debe olvidarse que la didáctica de la traducción y el campo de la enseñanza de lenguas tienen muchos puntos de contacto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Río, J. M. (2004). "La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral": estudio de caso. En: TRANS 8: 11-28.

Galán-Mañas, A. y Hurtado, A. (2010). Blended learning in translator training. Metodologia y resultados de una validación empírica. La formación de traductores e intérpretes.

Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología. En Hurtado, A. (Ed.). La enseñanza de la traducción. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

———. (2001). Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra.

Lobato Patricio, Julia (2011). Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España.

Sevilla Muñoz, M. y Sevilla Muñoz, J. (1999): "La aplicación de los gráficos en la didáctica de la traducción científico-técnica", Didáctica, 11, 145-160.

ANEXOS

DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS ACTIVIDADES

1. Comprensión del valor social de la traducción profesional

Se recomienda el análisis de traducciones reales pero defectuosas al idioma chino, tanto mejor si tienen resultados negativos o jocosos (empleo del error con fines educativos) dentro de las relaciones entre empresarios, científicos o juristas. El estudiante identifica de forma espontánea cuáles son las consecuencias de una traducción incorrecta, dado que como hablantes nativos del chino mandarín comprenden qué se intentaba comunicar en contraste con lo que realmente se ha expresado (**Subcompetencia bilingüe, PACTE 2003**). Luego, el profesor/a les orienta que por sí mismos concluyan cuáles son los objetivos y características deseables en una buena traducción profesional.

2. Ejercicio de contraste de varias traducciones

Se concibe como un buen ejercicio para reforzar en los estudiantes la idea de traducción equivalente o comunicativa, en oposición a una literal, enfatizando su autonomía, creatividad y cuestionando la existencia de una traducción ideal. Consiste en proporcionar un breve texto especializado, de habitualmente un párrafo, para traducir en grupos. Una vez traducido, se analizan las distintas versiones en común y se intenta llegar a la mejor solución posible. Esta actividad permite al estudiante entender y aceptar otros puntos de vistas, ser capaz de cambiar su enfoque en función de las características específicas de cada situación. (**Competencia profesional Hurtado (2001); Subcompetencia bilingüe, Subcompetencia estratégica, Componentes psicofisiológicos PACTE (2003) Atención al detalle, Competencia de Flexibilidad Márquez (2010); etc.))**

3. Desarrollo de la comprensión

Es deber del docente evitar que el estudiante cree una dependencia enfermiza al diccionario durante el proceso traductor. Con esta intención, el investigador Ulrich Kautz (2000) diseñó un ejercicio donde se entrega al estudiante un texto sencillo pero especializado de unas diez o quince líneas que pueden leer una o dos veces. Luego el profesor recoge el texto origen y los estudiantes deben anotar en español lo que leyeron (sin el diccionario) tratando de abarcar la mayor cantidad de detalles. A continuación, se

vuelven a entregar los textos a los estudiantes quienes deberán traducir el texto en la misma hoja (con diccionario); este será un momento para ellos resalten las dificultades que encontraron. Se recogen ambas traducciones realizadas por los estudiantes para evaluarlas. El profesor selecciona, para el debate de la próxima clase, ejemplos de las partes que fueron consideradas más difíciles de traducir por los estudiantes. Producto de esta discusión en clase, se destacarán: a) las partes que fueron traducidas acertadamente sin el texto origen y sin la ayuda del diccionario y luego se analiza la producción del segundo texto; b) las partes que resultaron bien traducidas en el primer texto y que no se plasmaron en el segundo texto; c) las partes que resultaron mejor traducidas en el segundo texto en comparación con el primero. Este ejercicio motiva a los estudiantes a confiar en su capacidad de asociación en lugar de depender únicamente del diccionario. (**Competencia profesional, Competencia de transferencia o translatoria Hurtado (2001); Subcompetencia bilingüe, Subcompetencia estratégica, Componentes psicofisiológicos); Subcompetencia instrumental, PACTE (2003); etc.**).

LA INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS DISCIPLINAS Y LAS SEGUNDAS LENGUAS. UN ACERCAMIENTO A TEORÍAS Y CONTEXTOS.

MSc. Angela Bolaño Rencurrell. Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana. Profesora auxiliar. angela.br@fenhi.uh.cu, ORCID 0000-0002-5241-573X

RESUMEN

El objetivo del trabajo es exponer los resultados parciales de la búsqueda bibliográfica sobre las diversas teorías que amparan la integración del aprendizaje de los contenidos disciplinares y las segundas lenguas. Con la utilización del método de análisis documental se exponen teorías sobre el tema en diversos puntos geográficos, así como las variantes aplicadas conforme a cada contexto y modalidad de enseñanza. Unido a ello, el estudio se acerca a las exigencias que debe cumplir el profesor en los procesos formativos con esas características. Los resultados pueden servir de orientación a profesores que se desempeñen en áreas de aprendizaje con hablantes de diferentes lenguas. Para la autora este análisis forma parte de los antecedentes en la propuesta de un modelo de competencias específicas del profesor de la Licenciatura en español para no hispanohablantes (FENHI, Universidad de La Habana), dirigidas a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de integrar los contenidos de las disciplinas y el español como segunda lengua.

Palabras claves: integración, segundas lenguas, contextos

ABSTRAC

The objective of the work is to present the partial results of the bibliographic search on the various theories that support the integration of the learning of disciplinary contents and second languages. With the use of the method of documentary analysis, theories on the subject are exposed in different geographical points, as well as the variants applied according to each context and teaching modality. Together with this, the study approaches the demands that the teacher must meet in the training processes with these characteristics. The results can serve as a guide for teachers working in learning areas with speakers of different languages. For the author, this analysis is part of the antecedents in the proposal of a model of specific competences of the professor of the Bachelor's Degree in Spanish for non-Spanish speakers (FENHI, University of Havana), aimed at developing the teaching-learning process based on integrate the contents of the disciplines and Spanish as a second language.

Keywords: integration, second languages, contexts

INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo es exponer los resultados parciales de la búsqueda bibliográfica sobre las diversas teorías que amparan la integración del aprendizaje de los contenidos disciplinares y las segundas lenguas. Con la utilización del método de análisis documental se exponen teorías sobre el tema en diversos puntos geográficos, así como

las variantes aplicadas conforme a cada contexto y modalidad de enseñanza. Unido a ello, el estudio se acerca a las exigencias que debe cumplir el profesor en los procesos formativos con esas características. Los resultados pueden servir de orientación a profesores que se desempeñen en áreas de aprendizaje con hablantes de diferentes lenguas. Para la autora este análisis forma parte de los antecedentes en la propuesta de un modelo de competencias específicas del profesor de la Licenciatura en español para no hispanohablantes (FENHI, Universidad de La Habana), dirigidas a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de integrar los contenidos de las disciplinas y el español como segunda lengua.

La integración en el ámbito educativo se extiende a un número importante de aspectos que abarcan desde las normas que rigen algunos tipos de enseñanza, hasta la aplicación de propuestas novedosas en pos de lograr un proceso de formación más completo, acorde con las nuevas realidades del mundo actual.

El uso de la integración entre contenidos disciplinares y lenguas extranjeras (LE) o segundas (L2) se puede considerar un paso de avance en la evolución de los procesos pedagógicos y didácticos, tanto de las lenguas como de las disciplinas específicas. Su aplicación obliga a renovar los conceptos unilateralistas y abre perspectivas a la formación de un individuo con una mayor conciencia sobre la lengua, y una significativa visión de lo que representa la relación conocimiento-lengua-cultura.

La integración de ambos saberes (contenidos de las disciplinas y L2) impacta en todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Particularmente ante el profesor se abre la necesidad de prepararse desde con un doble grado de especificación, la disciplina propia y la L2.

DESARROLLO

1. La integración. Apuntes generales sobre las teorías aplicadas en el ámbito educativo.

Según el diccionario de la lengua española integrar e integración derivan de la palabra latina *integratus*, pasado participio de *integrare*, es hacer un todo o conjunto por partes diversas, alude a la reconstrucción y a la renovación.

En el glosario de pedagogía elaborado por la universidad de Alicante, España, se dirige la mirada particularmente a la enseñanza especial, se reconoce la integración como un complejo conjunto de medidas y acciones (de ordenación académica, recursos didácticos y actividades de formación o cambio de actitudes) dirigidas a hacer posible la escolarización y la educación en pleno sentido del término de los alumnos con necesidades educativas especiales. En ese sentido, en Latinoamérica el vocablo se maneja como integración escolar e incluye además de lo anterior, la participación de las personas con necesidades educativas especiales, tanto en el contexto escolar como en la vida social.

Aunque existen tabúes en algunas culturas, actualmente la idea de la integración en el sentido humanista e inclusivo se extiende a una buena parte del mundo en busca de romper las barreras discriminatorias; así como de potenciar la autonomía e integración plena desde esos estudiantes desde el despliegue de sus potencialidades y la compensación de sus limitaciones (Diccionario enciclopédico, p.320).

Otra ruta del término la ofrece el propio Glosario de Pedagogía y es la integración referida a los modelos de enseñanza; en este caso alude a la complementariedad de esquemas y de representaciones conceptuales, desarrolladas para descubrir el más pertinente con el fin de lograr el desarrollo profesional de los docentes y el óptimo aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, la concepción abarca las múltiples innovaciones que se pueden ir generando en el contexto escolar para responder tanto a necesidades e intereses específicos, como a las necesidades generales que se suscitan a partir del propio desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Un modelo docente representativo de esta complementariedad e innovación lo constituye la integración asociada al currículo. En términos del currículo, según el investigador puertorriqueño, Vélez (2013) integrar se refiere al acto de unir o conectar partes del currículo que de otra manera permanecerían separadas. Este autor ubica el inicio de las teorías del enfoque integrador en educación superior, en el siglo XIX en universidades estadounidenses (Harvard y Princeton), donde el devenir histórico hizo que cambiaran su objeto social y pasaran de entrenar a ministros de iglesia a interesarse por todos los conocimientos y los descubrimientos científicos. Igualmente, Vélez (2013) toma como

referencia la teoría de Bertrand sobre la instrucción integrada y los libros de psicología de Herbert Spencer y William James, desarrollados en la misma época. Para Vélez (2013) otro iniciador teórico sobre la integración es Schelling (1984) quien asegura que es imposible llegar a un conocimiento de cada ramificación de la ciencia por separado, sin tener en cuenta las conexiones que esta tiene con este todo orgánico (p. 648).

De igual forma otros estudios muestran propuestas de integración curricular. Es el caso de Argentina, donde la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa dictó en la agenda 20-30 (2016) el Marco Nacional de integración de los aprendizajes, encaminado al desarrollo de capacidades y saberes como prioridad de la política curricular nacional. En Murcia, España, desde finales de los años 80 una decena de profesores (Illán y Molina, 2011) ideó un proyecto de integración curricular con el objetivo de lograr una educación para todos, en la atención a la diversidad. La propuesta se sustenta en los presupuestos teóricos del constructivismo (Vygotsky, 1979; Coll, 1987; Zabala, 1989; Molina e Illán, 2008; entre otros, como se citó en Illán y Molina, 2011) y ha abarcado las enseñanzas primaria y secundaria. Posee entre sus aportes la creación de Unidades didácticas integradas¹⁰.

La idea de establecer relaciones armónicas para completar el saber humano también lleva a asociar la integración y la interdisciplinariedad (León, 2006; Massa, Sánchez, Ilonch, Rosolio y D'Amico, 2009), lo que igualmente constituye un modelo representativo de innovación. Para Sandín, Lazo, Giménez y Rodríguez (2016) de la universidad de Alcalá, España, la intervención en el Grado de Ciencias Ambientales entre dos asignaturas del 2do y tercer curso fue una opción para elevar el nivel científico del proceso de enseñanza-aprendizaje, y posibilitar la resolución de problemas complejos en un contexto real, lo cual puede resultar una tarea muy complicada (p.247) pero con resultados fructíferos. Los autores destacan el trabajo de coordinación logística (Sánchez et al., 2012 como se citó en Sandín et al. 2016) y de interdisciplinariedad entre los profesores para compartir contenidos, competencias y actividades de preparación.

¹⁰ Se refiere a planificación, gestión y evaluación de las formas de organización de la enseñanza donde se integren aprendizajes de diferentes campos del conocimiento.

Por otra parte, un llamado cada vez más actual es el de la integración de las TICs en el ámbito educacional. Entre las investigaciones encontradas, destaca la de Pozuelo (2014) quien realiza un análisis crítico de la formación permanente del profesorado como factor clave para ese tipo de integración. El autor afirma que entre las necesarias transformaciones de la escuela actual se encuentra la alfabetización tecnológica del profesor a partir del alcance de las competencias digitales docentes (Trujillo et al., 2009 como se citó en Pozuelo 2014), las que deben ser parte de su plan de formación permanente, más aun en la era digital. El estudio toma como campo diversas zonas de la enseñanza no universitaria en España.

Para la autora, una de las investigaciones más completas de los últimos tiempos sobre la integración en el ámbito educativo lo ofrece Roegiers (2007), quien basado en su experiencia de campo e investigación por más de diez años en diversas latitudes (Kazaghstan, Bélgica, Túnez, Viet Nam y Mauritania) y niveles de enseñanza (enseñanzas primaria, secundaria y superior) asegura que una respuesta a los retos que se le presentan a los sistemas educativos es buscar soluciones a través de una pluralidad de miradas, es decir, sentando en la mesa a sociólogos, filósofos, pedagogos, psicólogos, economistas, etc (p.23).

Según este autor los sistemas educativos actuales tienen un triple reto (p.18):

1. la necesidad de responder al aumento en la cantidad y en la accesibilidad de las informaciones;
2. la necesidad de dar un sentido a los aprendizajes;
3. la necesidad de eficacia interna, de eficiencia y de equidad en los sistemas educativos.

Este autor es defensor de las teorías de Piaget (1967), Vygotsky (1987) y seguidores (Perret-Clermon, 1980; Doise y Mugny, 1981) en cuanto al reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso de construcción por parte del sujeto en el cual influyen múltiples factores. Roegiers (2007) asume la integración desde una visión pedagógica, con un funcionamiento de sistema, para garantizar no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados (p.26). Para cumplir estos parámetros deben

ponerse en función los tres componentes de la integración: interdependencia, coordinación y movilización, y polarización (p.94).

Roegiers (2007) define la integración como:

una operación por medio de la cual hacemos interdependientes diferentes elementos que estaban disociados al inicio, para hacerlos funcionar de una manera articulada en función de un objetivo dado (p. 27)

En su análisis contempla la integración curricular, la integración en materiales de aprendizaje y en la evaluación. Pondera el aporte de la integración de los conocimientos al desarrollo de las competencias, tanto del profesor como de los estudiantes.

Subraya el papel del profesor en la aplicación de la integración. Al respecto plantea, no desatender los aprendizajes puntuales para pasar a la integración de los conocimientos, pues quedarán vacíos cognoscitivos cuyo resultado sería igualmente un aprendizaje fragmentado (p. 50); tener un conocimiento científico elevado de la materia y una formación epistemológica; establecer una comunicación sistemática entre los profesores que participan en el proceso y, que cada profesor sea capaz de autoevaluar la calidad de su trabajo (p.24).

La mirada multidimensional y pluridisciplinaria de este autor hace énfasis en un resultado más completo y significativo del aprendizaje, objetivos que se ajustan a los intereses de la autora de la presente investigación.

En Cuba la integración en el ámbito educativo es un objetivo medular de todos los niveles y modalidades de enseñanza. Los documentos rectores y numerosas investigaciones reflejan el recorrido progresivo de este aspecto y el interés de la política educativa en el territorio por perfeccionarlo. La autora no descarta la posibilidad de un estudio posterior para enriquecer el debate.

Las diversas propuestas referidas hasta aquí ayudan a hacer avanzar el análisis sobre la integración en el ámbito educativo, lo que aun constituye un desafío en los diferentes puntos geográficos y en específico para el profesor, quien debe continuar creando oportunidades para perfeccionar su papel en dependencia del contexto de actuación.

2. La integración de los contenidos de las disciplinas y las segundas lenguas. Referencias de modelos y contextos.

En el contexto escolar la enseñanza de segundas lenguas¹¹ (L2) o lenguas extranjeras (LE) puede responder a varios objetivos. Según López (2008) uno puede ser el de la comunicación interpersonal, para garantizar la competencia de los alumnos en los usos sociales; otro, la lengua como vía de asimilación en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares, o un tercero que sería con ambos fines. La transformación y adecuación de estos objetivos está plenamente en dependencia del contexto donde se aplique el modelo de aprendizaje.

La planificación, gestión y evaluación de un modelo de aprendizaje que tiene como objetivo la integración de los contenidos de las disciplinas y las segundas lenguas, demanda redireccionar la lógica habitual desde la cual se proyecta la propuesta de enseñanza. El reto está en armonizar los campos de conocimiento (conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, habilidades, actitudes, procedimientos y prácticas) y convocar saberes de distinta naturaleza que pongan en juego las capacidades de los estudiantes para lograr verdaderos aprendizajes significativos.

Al respecto se han caracterizado varios modelos que proponen la integración de los contenidos de las asignaturas y la segunda lengua (L2), los cuales difieren por la forma en que se realiza la integración. Sin embargo, a decir de un grupo de investigadores (López, 2008; Villalba y Hernández, 2008; Trujillo y Vez, 2011, entre otros) esa distinción de modelos no deben constituir fórmulas estáticas sino que debe ser vista como parte de un continuum que ha de interpretarse como distintos grados de integración.

Según el gráfico elaborado por López (2008) una primera variante se organiza a partir de contenidos lingüísticos y por tanto, el principal objetivo es el dominio de las habilidades lingüísticas, es denominado lengua con contenido. En la siguiente variante se gestiona el aprendizaje de contenidos a través de la lengua, se describen dos modelos y en ambos los temas de las asignaturas rigen el uso de las estructuras lingüísticas, por lo que la

¹¹ Segundas lenguas: Es la lengua que se aprende en el país donde coexiste como oficial o autóctona con otras lenguas, es concebida como sustituta cercana de la lengua materna y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio, sobre todo. (Pato y Fantechi, 2012: 01)

lengua pasa a un segundo plano; esta es denominada aprendizaje incidental de la lengua. Para Gennese (1994) ese es el método utilizado en Canadá en los programas de inmersión de segunda lengua (Second Languages Immersion) donde algunas o todas las asignaturas se imparten en la L2. En tales casos la metodología no se corresponde con la de la enseñanza de una L2, sino que se emplean las propias de las asignaturas impartidas. En España sucede una situación similar con la enseñanza del vasco, el catalán y el gallego como lenguas de instrucción. La diferencia entre estos modelos depende del contexto, en Canadá se aprende en un sistema de inmersión, generalmente se utilizada con personas emigradas, pero en Europa, se enfoca como una lengua extranjera pues se imparten las asignaturas en una lengua diferente a la nativa. Este modelo es reconocido como Content and Language Integrated Learning (CLIL) en inglés y Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjeras (AICLE) en español.

En la misma variante López (2008) incluye un modelo denominado sensible al lenguaje o lenguaje-sensitive content instruction, donde se le presta atención a las dificultades lingüísticas que surgen en el proceso, aunque el lenguaje en este caso tampoco constituya el centro de atención, ni de evaluación (p.373). Aun cuando esta investigadora los sitúa a un mismo nivel, para la autora de la presente investigación, la carencia de una descripción más exhaustiva, simplifica el análisis, puesto que no es simplemente un modelo de transición, como plantea López (2008: 373), es una propuesta que implica otros procedimientos, métodos y conocimientos del profesor.

La diversidad de nomenclaturas¹² para identificar la misma variante (CLIL, AICLE, EMILE, EMI, EMC) es una desventaja que atenta contra la uniformidad del estudio sobre el tema además, obliga a los investigadores a realizar descripciones exhaustivas para justificar su uso. En otros casos (Miranda, Carballosa y Arcia, 2017; Mosquera, 2017; García, 2016; Llovet, 2006; Guerrini, Steele y Gerdes, 2013) argumentan el uso de una variante o modelo mejorado, pertinente a intereses específicos del ámbito de aplicación.

La tercera variante expuesta por López (2008) propone un modelo que marca la diferencia, pues al convertir ambos contenidos, el lingüístico y los conceptuales en

¹² (Content and Language Integrated Learning (CLIL) en inglés, y Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjeras (AICLE) en español, EMILE, en francés; lenguaje-sensitive content instruction, English as a mean of instruction (EMI) o Enseñanza mediante contenidos (EMC)

objetos de estudio, permite una combinación armónica y con ello el alcance de resultados equivalentes. Los investigadores (Trujillo y Vez, 2011; Trujillo, 20013; Mosquera, 2017, entre otros) lo reconocen como un modelo altamente complejo de gestionar, pero con el que se consiguen mejores resultados tanto en el ámbito social como en el académico. Se ha denominado Content Based Approach (CBA) y se caracteriza porque la lógica de los temas determina la implicación del lenguaje. Se ve reforzado cuando la enseñanza-aprendizaje ocurre en inmersión lingüística (Villalba y Hernández, 2008) cuestión que facilita las comunicación reales.

La innovación metodológica que implica la gestión de este modelo requiere de un adecuado nivel científico de los profesores sobre las materias que imparten así como sobre los métodos de enseñanza de la L2 que se empleará como vehículo de instrucción.

López (2008) asevera que el modelo CBA es coherente con los enfoques cognitivos, constructivistas y socioculturales del aprendizaje. Según la investigadora del presente trabajo, el CBA destaca igualmente por su carácter pragmático (Dewey, 1987) pues permite aprender haciendo cuando el estudiante tiene la posibilidad de negociar los significados y seleccionar el adecuado para la situación de aprendizaje, cuestión que favorece el private speech y promueve el aprendizaje significativo, conectando los nuevos saberes con experiencias anteriores (p. 373).

Al respecto, Villalba y Hernández (2008) agregan que el resultado no solo es enriquecido por las experiencias anteriores de los participantes, sino depende además de las situaciones contextuales donde se gestiona el modelo. A decir de Krashen (1981) las condiciones idóneas de aprendizaje de una lengua son las que derivan del contacto directo con situaciones comunicativas reales, no obstante Villalba y Hernández (2008) en su estudio de campo han detectado variables relacionadas con el contexto que de alguna manera afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que deben ser parte de la valoración del mismo.

Por contexto entienden el conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, educativos, laborales, relacionales) que determinan el modo en que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua (Villalba y Hernández, 2008: 97).

Un primer aspecto es la edad de los estudiantes, según Bialyskot y Hacuta (1999), le sigue la agrupación de grandes cantidades de estudiantes de una misma lengua materna para aprender una L2; este ambiente monolingüe suscita un aprendizaje lento por la tendencia a usar su lengua de origen entre los participantes. Igualmente se mencionan las condiciones planificadas para el aprendizaje, los métodos, los programas y la atención a las particularidades, teniendo en cuenta que cada sujeto necesita un período distinto de tiempo para su aprendizaje. En ese mismo orden, tal como explica Cumings (1981) en su modelo de transferencia¹³, en la calidad de la integración entre contenidos y lenguas también influye que las habilidades y recursos generales aprendidos en la lengua materna, se activen en el proceso de integración para el aprendizaje de una L2.

Otros resultados sobre aspectos dirigidos a los profesores que participan en este tipo de enseñanza, expresan que el profesorado es el segundo de los pilares fundamentales de un centro bilingüe o integrador de lenguas (Trujillo y Vez, 2011) que por tanto debe participar conscientemente en todos los pasos organizativos del proceso para asentar las líneas de coordinación fundamentales y garantizar el peso relativo de ambas enseñanzas. Al mismo tiempo debe saber avanzar las dificultades no solo léxicas, sino también sintácticas y discursivas de la lengua que se enseña (2011: 222). Los aspectos antes referenciados y otros son descritos como competencias específicas, según Roegiers (2007), Trujillo y Vez (2011), Guerrini et al. (2013).

La formación de personas bilingües y multilingües es en la actualidad un interés prácticamente universal, por tanto la descripción y fundamentación de las variantes o modelos de la enseñanza-aprendizaje donde se integren contenidos y lenguas (LE o L2), forma parte de un vasto discurso sobre el que un número importante de investigadores pretende poner su empeño. Al respecto, es preciso llamar la atención acerca de la necesidad de realizar estudios detallados pero sin perder el enfoque general del tema, de profundizar además en los análisis para evitar repeticiones y no perder las exigencias de cada contexto, pues la finalidad de la comunidad escolar es conseguir propuestas oportunas, pertinentes, significativas y científicamente argumentadas.

¹³ El modelo describe la transferencia de conceptos, de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, aspectos pragmáticos del uso de la lengua, de elementos lingüísticos específicos y de la conciencia fonológica.

CONCLUSIONES

En la búsqueda bibliográfica acerca de las teorías que amparan la integración de los contenidos disciplinares y las segundas lenguas, se trazó una línea consecutiva desde el origen etimológico del vocablo hasta las variantes relacionadas concretamente con el ámbito educativo. La pesquisa permitió distinguir los puntos de vista de investigadores de disímiles especialidades, sus aportes y la evolución del tema en consonancia con los cambios que se implementan en cada contexto.

La integración como enfoque general ha ido sumando espacios y en la actualidad constituye un punto de referencia para crear propuestas innovadoras, resignificar saberes y conjugar formas diversas de enseñanza-aprendizaje; todo ello con la finalidad de darle un completamiento a las realidades educativas.

La gestión de integrar la enseñanza-aprendizaje de los contenidos disciplinares y las segundas lenguas transita por un momento de auge internacional. Por tal razón, es necesario conocer en cuantas variables y modelos se ha flexibilizado esta modalidad de manera que se puedan identificar los indicadores pertinentes al contexto donde se implementará.

La preparación del profesor, la disposición para asumir su desempeño desde un enfoque integrador y ver ese cambio como parte de su crecimiento personal y profesional, la participación consciente y cooperativa, constituyen aspectos básicos para garantizar el éxito en un contexto educativo orientado a la integración.

Entre los acápites pendientes de análisis queda el relacionado con los contenidos de aprendizaje, pues la distinción de sus características esclarecerá en qué aspectos se deberá articular la integración con las segundas lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beane, J. (2005) La integración del currículo. El diseño del núcleo de la educación democrática. Ediciones Morata, S.L. ISBN 8471124947
- Cummins, J. (2002) Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid, MEC y Ediciones Morata.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Recuperado de: <https://bit.ly/333ASh8>
- Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. (2004) Edición El Salvador. Picardo, J. (coord.) Escobar, J y Balmore, R.

- García, L. (2016) Aplicación de la metodología AICLE en educación secundaria Revista publicaciones didácticas No 75 pág. 66-70 recuperado de: www.publicacionesdidacticas.com
- Guerrini, M., Steele, A. y Gerdes, A. (2013) La formación en AICLE: abanico de opciones en la comunidad de Madrid. Revista: Una mirada sobre la educación N° 349 • PADRES Y MAESTROS | 47-52 recuperado de: [https:// www.semanticscholar.org](https://www.semanticscholar.org)
- GLOSARIO DE PEDAGOGÍA (ACTUALIZACION 2019) recuperado de: <http://glosarios.servidor-alicante.com>
- Izquierdo, C. (2005) Eficacia que puede atribuirse a las estrategias que aplica un grupo de docentes para integrar a niños preescolares con necesidades especiales al aula regular. Caracas Universidad católica Andrés Bello tesis cota TRAI.EDP 2005.19 REFERENCIA AAQ3880 recuperado de: [http:// w2.ucab.edu.ve](http://w2.ucab.edu.ve)
- López, M. (2008) La integración de lengua y contenidos en el ámbito escolar E/L2: modelos e implicaciones. Universidad pública de Navarra, España recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- Llovet (2006) El enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras (EICLE): un reto posible I Congreso nacional: 2006 año del español en Noruega: un reto posible. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es>
- Massa, M ; Sánchez ,P.; Ilonch, E.; Rosolio, A. y D´amico, H. (2009) Búsqueda de indicadores de interdisciplinariedad/integración en las ciencias Naturales en la EGB3. Recuperado de: <https://www.raco.cat>
- Miranda, Carballosa y Arcia, (2017) La integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos: una propuesta de clases integradora. Revista Conrado universidad de Cienfuegos vol.13 (57) p. 38-42 recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu>
- Mosquera, I. (2017) Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras: más sobre el CLIL recuperado de: [https:// www.unir.net](https://www.unir.net)
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012) Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2) En Revista lingüística aplicada, Universidad autónoma metropolitana Azcapotzalco, México. N. 10, mayo 2012, pp. 1 www.relinguistica.azc.uam.mx
- Pozuelo, J. (2014) Análisis crítico de la formación permanente del profesorado, como factor clave para la integración eficaz de las tic en la educación. Recuperado de: [https:// www.dialnet.unirioja.es](https://www.dialnet.unirioja.es)
- Roegiers, X. (2007) Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Costa Rica, I.S.B.N: 978-9968-818-36-0
- Rodamilans, M; Gómez-Catalán, J; Barenys, M; Llobet, J; Pubill,D; Quirante, J. Ars Pharm. (2018) Actividades de integración de conocimientos en el Grado de Farmacia. Aplicación en la asignatura de toxicología . Vol. 59(2) p. 99-107 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.30827/ars.v59i2.7381>
- Romeu, N. y Saorín, J. (2011) Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. Editora UFPR. Educar en Revista, Curitiba, Brasil, V. 27 n. 41, p. 17-40, jul./set. 2011. Recuperado de: [https:// revistas.ufpr.br](https://revistas.ufpr.br)

- Sandín, M.; Lazo, X.; Giménez, M.; Rodríguez, M. (2016) Trabajando la integración interdisciplinar: Evaluación de una actividad puente entre dos asignaturas del Grado en Ciencias Ambientales REDU. Revista de Docencia Universitaria, 2016, 14(1), 245-260 recuperado de: [https:// www.researchgate.net](https://www.researchgate.net)
- Trujillo, F. y Vez, J (2011) Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas. Editorial Síntesis. EBOOK
- Vélez, W. (2013) La integración del conocimiento como fundamento de los estudios generales. Revista Ciencia y Sociedad (643-658) recuperado de: <https://www.researchgate.net>

LA ORTOGRAFÍA DESDE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL A ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES

Lic. Leslie Caridad Rodríguez Rodríguez. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Profesora Auxiliar. lesliacr@infomed.sld.cu. ORCID: 0000-0001-5433-4370

RESUMEN

El presente trabajo analiza la Ortografía como elemento transversalizador que desde la integración curricular propicia el cambio cualitativo del Proceso docente-educativo del idioma español a no hispanohablantes. Se explican los aspectos metodológicos que avalan un mayor desarrollo social, cultural y profesional.

Palabras clave: Ortografía, integración curricular, cambio cualitativo, Proceso docente-educativo, idioma español

ABSTRACT

The present work analyzes the Orthography as transversal element that from the curriculum integration promotes the qualitative change of the education process of the Spanish idiom to students not Spanish speaking. As explication the aspects methodologies that to warrant a greater social development, cultural and professional.

Keywords: Orthography, curriculum integration, qualitative change, education process, Spanish idiom.

INTRODUCCIÓN

Desde la concepción científico- materialista de la historia, es la interacción entre los hombres la que hizo posible el desarrollo de la sociedad. En esta interacción está la comunicación, que es evidentemente de notable importancia para los procesos económicos, políticos y sociales particularmente para la educación Cuba, aporta a la formación profesional de otros países no hispanohablantes, en el desarrollo eficiente de sus estudios del idioma español lo cual explica su importancia en la correcta aplicación de los procesos docente-educativos, para el logro de una comunicación de mayor calidad.

En el anuario del Instituto Cervantes (2018) se recoge que:

Más de 577 millones de personas hablan español en el mundo, de los cuales 480 millones lo tienen como lengua materna. El 7,6 % de la población mundial es hoy hispanohablante. Casi 22 millones de personas lo estudian en 107 países. El español es, además, la tercera lengua más utilizada en internet y el idioma extranjero más estudiado en Estados Unidos. (Cervantes 2018)

Como se refiere, el idioma español es uno de los más empleados en el mundo en los campos: económico, social y cultural, lo cual explica su importancia en la correcta aplicación del Proceso docente-educativo, de manera que se preparen adecuadamente a los profesionales, en el dominio del español como segunda lengua, con el fin de comunicarse correctamente en todos los ámbitos donde sea necesaria su interlocución.

El problema de la investigación está dado en: “La necesidad del cambio cualitativo del Proceso Docente-Educativo del idioma español en la etapa de la formación profesional de los estudiantes no hispanohablantes, desde los referentes de las Ciencias de la Educación y la tecnología para el logro de una correcta comunicación”.

Objetivo

Analizar la Ortografía como elemento transversalizador de las Ciencias de la Educación que posibilitan el cambio cualitativo del Proceso Docente-Educativo del idioma español a no hispanohablantes, desde la integración curricular, con el uso de la tecnología contemporánea para el logro de una correcta comunicación, en cualquiera de los ámbitos de su interlocución.

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.

DESARROLLO

- La integración curricular: Fundamento del cambio cualitativo del PDE del idioma español para no hispanohablantes
- La Ortografía como elemento transversalizador del proceso
- La Enseñanza por Proyectos: su importancia en la integración curricular
- El uso de las TIC en las clases de ELE

La integración curricular: Fundamento del cambio cualitativo del PDE del idioma español para no hispanohablantes”

La integración curricular constituye 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 llevada al plano curricular bajo el sobrenombre de "enseñanza integrada", 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 de 1972) , 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" .(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° 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, Minis, 210/2007 MINES Capítulo II Artículo 36)

“Potencialidades de la Ortografía como elemento transversalizador en la integración curricular del PDE del idioma español para no hispanohablantes”

La Ortografía como ciencia tributa a la Didáctica General entre las Ciencias de la Educación. Posee características integradoras que la convierten en elemento transversalizador de contenidos lingüísticos y no filológicos.

La coexistencia formal explica los aportes cuantitativos y cualitativos que ambos tipos de asignaturas ofrecen puesto que en este proceso de integración la Ortografía brinda a los estudiantes el conocimiento correcto del idioma y las asignaturas no filológicas aportan el conocimiento del vocabulario técnico especializado, así como ciertas normas de conducta que avalan su futura profesión.

La disciplina ortográfica está constituida por un conjunto de sistemas convencionales de representación gráfica que, aun hallándose en relación estrecha con los sistemas de la lengua oral, poseen autonomía. Ambos códigos el oral y el escrito, son interdependientes, en la manera en que construyen sus mensajes con arreglo al mismo sistema: “el sistema lingüístico”. Su autonomía se hace patente en el hecho de que muchos de los elementos acústicamente perceptibles en la comunicación oral carecen de reflejo gráfico en la escrita como la intensidad del sonido, la velocidad de emisión, los cambios de ritmo, los silencios, los sentimientos, (ironía, reproche, irritación) Y a la inversa, no todos los rasgos fónicos de la expresión oral se corresponden con los elementos gráficos de la escrita a su vez esta posee recursos que le son propios y que no tienen reflejo en el plano oral. Se escribe para la lectura, actividad que en muchas ocasiones se realiza de manera individual y silenciosa. La Ortografía activa capacidades específicas al relacionarse su aprendizaje con los procesos lingüísticos y neurológicos propios.” La Ortografía es un valor social porque es un pilar fundamental en la unidad de la lengua dentro de la variabilidad geográfica, social, situacional, fónico, morfológico, sintáctico y léxico”.(Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española 2012)

De igual forma las potencialidades de la Ortografía como transversalizadora de conocimientos lingüísticos dentro de la interdisciplinariedad, proporciona la vinculación con la Fonética y la Fonología españolas, desde el abecedario y el signo lingüístico con el cambio del significado al suceder un cambio en el significante, la diferencia de

significado en las palabras homófonas y homógrafas, la acentuación y sus normas, la división de las palabras en sílabas y al final del renglón. El desconocimiento de estas y otras normas ocasiona las llamadas inadecuaciones del idioma o errores ortográficos, que también constituyen un cambio de significado y producen con mucha frecuencia errores en los textos escritos en el español de Cuba. También son características integradoras de la Ortografía a otras ramas de la Lingüística como: la Semántica, la Semiótica, (significado de los mensajes) la Lexicología, (el vocabulario correcto y amplio). De igual forma la Gramática, (relaciones entre las partes de la oración ,las concordancias de sustantivo y adjetivo ,artículo y sustantivo sujeto y verbo , las terminaciones verbales y su conjugación en los diferentes modos, tiempos, número y persona , la singularidad y la pluralidad, el género y otras relaciones que son de gran importancia en la escritura correcta del idioma y la emisión y recepción del mensaje .En relación con otras ciencias no filológicas, la Ortografía, en el caso del idioma español como segunda lengua, propicia la adquisición y ejercitación del vocabulario específico de las distintas asignaturas. y su incorporación en la práctica prepara a los estudiantes para su futura profesión.

La enseñanza por Proyectos: su importancia en la integración curricular

La enseñanza por proyectos es una tendencia pedagógica contemporánea dentro de la formación universitaria a nivel internacional. Reconoce a la universidad como espacio abierto en interrelación con el medio y la necesidad de responder a los acuciantes problemas de la sociedad. Considera la importancia de crear un mayor vínculo entre la enseñanza y la práctica, colocando un gran énfasis en los elementos motivacionales de los estudiantes. El trabajo en equipos de estudio para la realización de un diseño orientador previo que comprenda la forma de trabajo y evaluación de la actividad, es una estrategia educativa integral. Se construye sobre las fortalezas de los estudiantes y les permite investigar las áreas de interés y ampliar sus conocimientos dentro del proceso de interdisciplinariedad. (Travieso, Valdés, D.y Ortiz, Cárdenas, T. (2008)

La tarea investigativa integradora: célula del Proceso Docente-educativo en la enseñanza por Proyectos

Es la célula del Proceso docente-educativo centrado en la integración de los contenidos, donde se concreta el problema integrador y la necesidad de aplicación del método

investigativo para su solución. En la misma están presentes los contenidos básicos fundamentales, cuya apropiación contribuye a satisfacer las necesidades socio científicas y socio profesionales de los estudiantes y a mejorar su nivel de desempeño profesional : a través de ella se realizan las actividades prácticas como seminarios, prácticas de investigación, talleres y en el propio entorno natural en que se forma el profesional.

La Tarea Investigativa integradora como técnica principal del proceso, se aplica en sus tres etapas: Presentación, Realización y Reporte.

Etapas de Presentación: Se presentará en la primera clase de cada unidad temática. El proyecto constará de:

Tema: Presentación del mismo en la Guía u Hoja de Trabajo: sugerente, de actualidad, reproductor de vivencias, estimulante de la actividad creadora.

Objetivo: lingüístico, funcional, de aplicación, educativo, desarrollador.

Etapas de realización: Investigación por los equipos de estudio sobre temáticas impartidas en las clases de la unidad, de situaciones problemáticas a las que hay que dar solución posible y en las que deben demostrar el desarrollo psico-social alcanzado. Se tendrá en cuenta la aplicación de los contenidos gramaticales, lexicales y ortográficos estudiados en la unidad. Estas sub-tareas estarán elaboradas de acuerdo con las diferencias individuales de los estudiantes, lo cual permite aplicar la " zona de desarrollo próximo". Los estudiantes realizan sus tareas de forma individual y colectiva lo cual contribuye al desarrollo de valores de la personalidad tales como: la solidaridad y el colectivismo, el amor al trabajo y al estudio y otros que enaltecen al individuo. En esta etapa los profesores integrados harán revisiones parciales de los trabajos, aclaran dudas y proporcionan la expansión y extrapolación de los conocimientos :puede realizarse dentro o fuera del centro con los trabajadores, en fábricas ,centros hospitalarios , farmacias , restaurantes, museos y otros .A ello contribuyen la Práctica situacional y las actividades extensionistas programadas, las Cátedras del Medio Ambiente y Salud , Histarmed y las Cátedras Honoríficas .

Etapas de Reporte de la Tarea

Los estudiantes realizan las exposiciones orales (panel, mesa redonda, reportajes, entrevistas, debates, simulaciones, con el uso de las TIC) y entregan un informe escrito para su evaluación. El público espectador y evaluador lo constituye el resto de los estudiantes y los profesores integrados. Se evalúa mediante las formas de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los estudiantes deben conocer los índices evaluativos, los cuales aparecen en la Guía de estudio u Hoja de trabajo. Se aclara sobre la importancia del uso de las Técnicas de la Información: fotos, videos, grabaciones, diapositivas y otras. Los mejores trabajos forman parte de los seleccionados para su participación en eventos científicos.

El uso de las TIC en las clases de ELE

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) (pág. 270).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: I. 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).

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”.(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.

CONCLUSIONES

El PDE del idioma español, como segunda lengua (L2) con integración curricular, desde la Ortografía, posee un encargo social específico que conlleva a un accionar conjunto de todos los factores que lo integran, y el uso de la tecnología que permite el cambio cualitativo, con el consecuente desarrollo lingüístico, profesional, científico y cultural de los estudiantes en cualquiera de los ámbitos de su interlocución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anuario Instituto "Cervantes " (Tercera Edición) 2018

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: Proyectos Tunni Europeo (2000) y para América Latina (2005)

Cuba, Alfonso.(1998) "La enseñanza y el aprendizaje mediados por las TIC"(pág.272) Visión Pedagógica de la Formación Universitaria Actual. Editorial UH . La Habana. Cuba

Calderón, Ariosa, Regla Margarita y Yinet, Cortizas, Enríquez. (UNESCO) Congreso Mundial de Educación Superior1998 "La enseñanza y el aprendizaje mediados por las TIC". pag.277en: Visión Pedagógica de la Formación Universitaria Actual La Habana Editorial UH 2016.

Grupo de Tecnología Educativa del CEPES (R, Guerrero, A. García y I. Alfonso, 2006) Los entornos virtuales de la enseñanza-aprendizaje EVEA (pág.277) en: Visión Pedagógica de la formación universitaria actual Ortiz, Cárdenas, Tania y Sanz, Cabrera, Teresa. Editorial UH,2016. La Habana .Cuba

Resolución Ministerial 142/2007 MINSAP- Cuba

Resolución Ministerial210/2017 MINES Capítulo 2 Artículo 36. Cuba

Rodríguez, Rodríguez, Leslie,C. 2019."La Ortografía como elemento integrador en la clase de ELE "III Simposio Internacional de Lenguas ISSN 2415-0283 Material digitalizado Santiago de Cuba. Cuba.

Travieso, Valdés, D. y Ortiz Cárdenas, (2008) "Enseñanza por proyectos " en: (pág. 230) "Visión pedagógica de la formación universitaria actual " La Habana, Editorial UH, 2016

UNESCO.Congreso Mundial Educación Superior. (pag.277) Visión Pedagógica de la Formación Universitaria Actual. La Habana. Editorial UH, 2016

LA ORIENTACIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE, NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DE NUESTROS TIEMPOS

Lic. Amed Roberto Cruz González. Instituto de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC). Universidad de la Habana. Profesor Asistente. amed.cruz@instec.cu. ORCID: 0000-0001-6653-947X

RESUMEN

En el proceso de enseñanza aprendizaje intervienen disímiles factores que garantizan su correcto funcionamiento y la calidad del mismo. Uno de estos factores de invaluable importancia es el trabajo independiente. Durante el desarrollo del mismo, el estudiante debe ser capaz de relacionar correctamente el planteamiento de la tarea con los métodos a seguir para realizarla, sin necesidad de que el profesor intervenga directamente para orientar cada detalle. Una correcta orientación del trabajo independiente es lo que garantizará su correcto desarrollo. Esto es algo que plantea un reto para muchos profesores de inglés, y uno aun mayor para los estudiantes si las orientaciones no son claras y si el trabajo independiente en sí no cumple con las características de lograr desarrollar y fortalecer los conocimientos de los estudiantes. El objetivo de esta investigación es desentrañar elementos teóricos del trabajo independiente y hacer una propuesta que pueda servir de guía a los profesores de inglés.

Palabras claves: trabajo independiente, proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación

ABSTRACT

In the teaching-learning process different factors intervene that guarantee its correct functioning and its quality. One of these invaluable factors is the independent work. During its development, the student must be able to correctly relate the approach of the task with the methods to follow to carry it out, without the need for the teacher to intervene directly to guide each detail. A correct orientation of the independent work is what will guarantee its correct development. This is something that poses a challenge for many English teachers, and an even greater one for the students if the guidelines are not clear and if the independent work itself does not meet the characteristics of developing and strengthening the students' knowledge. The objective of this research is to unravel theoretical elements of independent work and make a proposal that can serve as a guide for English teachers.

Keywords: independent work, teaching-learning process, orientation

INTRODUCCIÓN

En el mundo contemporáneo, uno de los idiomas más hablados es el inglés. Es el lenguaje fundamental de los libros, periódicos, aeropuertos y control de tráfico aéreo, negocios internacionales, ciencia, tecnología, deporte, competiciones internacionales, diplomacia, música pop y propaganda. La enseñanza del idioma inglés es valiosa ya que es importante desde el punto de vista económico, social y político. Por esta razón, se ha

convertido en una necesidad ya que la mayoría de los países del mundo han establecido relaciones en muchas áreas como comercio, tecnología, ciencia, educación, cultura, economía y deporte, por lo que se ha convertido en una prioridad para la educación y ha sido incluido en todos los niveles educativos.

Hay más de 80 países en todo el mundo donde se habla inglés. En estos países, el inglés es un idioma oficial o un segundo idioma, y en algunos otros se utiliza como una forma de enriquecer su nivel cultural. Esto explica que, ya sea en la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, ha habido avances importantes y una proliferación de métodos, enfoques y técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Haciendo referencia al trabajo independiente puede decirse que no sólo contribuye a la eficacia de la competencia comunicativa de los estudiantes, sino también al desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades que les permiten comunicarse en el idioma extranjero a través de las diferentes funciones comunicativas. Debido a esto, llegará el momento que entenderán la información oral y escrita.

Por lo tanto, constituye una de las principales formas de desarrollar las potencialidades cognitivas del alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, algunos profesores no hacen una orientación correcta de esta actividad. Por esa razón, no se garantiza el desarrollo de tareas de manera eficiente, poniendo en práctica hábitos y habilidades.

A partir de estos elementos el trabajo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de actividades para mejorar la orientación del trabajo independiente para mejorar el resultado de las mismas y garantizar un mejor aprendizaje del idioma.

DESARROLLO

1- Material y métodos

En el inicio del desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta insuficiencias presentadas por los profesores al momento de orientar los trabajos independientes, lo cual se traducía en dificultades en los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades declaradas y empobrecía la auto-preparación de los estudiantes, siendo este uno de los objetivos del trabajo independiente.

El trabajo independiente se compone de etapas, que tienen como objetivo el logro gradual de habilidades por parte de los estudiantes. Se pudo observar que el no conocimiento de estas etapas causaba la orientación de actividades independientes que no se encontraban en concordancia con el nivel de los estudiantes o que no desarrollaban las habilidades necesarias para mejorar la comunicación en el idioma extranjero. Como el objetivo de este trabajo es también ofrecer estos elementos teóricos, a continuación, se exponen estas etapas.

Primera Etapa: desarrollar actividades independientes para consolidar hábitos de lectura, habilidades de toma de notas, el trabajo independiente en la biblioteca para realizar fichas de diferentes tipos y aprender a trabajar con el catálogo.

Segunda Etapa: trabajo independiente para desarrollar habilidades de lectura, análisis, síntesis y valores del contenido. Perfeccionar las habilidades de toma de notas y continuar el trabajo en la biblioteca.

Tercera Etapa: desarrollar habilidades de comprensión de lectura según el propósito del autor y determinar e interpretar el contenido del texto a partir de sus funciones comunicativas.

Cuarta Etapa: trabajo independiente para el desarrollo de las habilidades de obtención de la información y comprensión total, así como su correspondiente interpretación, a partir de diferentes fuentes de información, es uno de los medios más efectivos de actividad cognoscitiva del estudiante, donde el estudiante alcanza mayor nivel de profundización científica y desarrolla habilidades generales y profesionales que la docencia no puede darle de forma acabada.

Otro elemento que debe ser importante a la hora de orientar trabajos independientes a los estudiantes es las características de la actividad independiente. Durante el desarrollo del trabajo independiente realizado por los estudiantes, el profesor debe estar listo para ayudarlos y prestar atención a las posibles dificultades que pueda tener cada estudiante. El profesor puede ser un facilitador, una guía con sus trabajos, siempre tratando de no obstaculizar la independencia de los estudiantes y dejar que los estudiantes sean el centro de la clase. Es significativo recalcar que el papel del facilitador debe aplicarse con

cuidado y no debe ignorar el hecho de que en la clase debe dar seguimiento a los estudiantes con dificultades especiales.

Las características son:

- Tiene que ser una tarea asignada por el profesor.
- Tiene un tiempo prudencial dentro del cual los estudiantes pueden realizar la actividad.
- Motiva a los estudiantes a sentir la necesidad de buscar información y tomar las mejores formas para dar solución a la tarea asignada.

La realización del trabajo independiente exige que el profesor piense en los siguientes aspectos:

¿Cómo se orienta el trabajo independiente?

- ¿Qué parte de la clase es más adecuada para hacerlo?
- ¿Qué trabajo previo se debe hacer con los estudiantes?
- ¿Qué materiales deben usarse?
- ¿Cómo se debe realizar la organización, planificación y ejecución de esta actividad?

Para desarrollar el trabajo independiente, los estudiantes deben poder poner en práctica las capacidades cognitivas en el estudio. Si no pueden hacerlo solos, no será posible que adquieran habilidades y desarrollen sus capacidades. Es necesario que el alumno sepa lo que estudiará y para qué lo necesita. Con el resultado, los estudiantes adquirirán hábitos adecuados y obtendrán independencia cognitiva. El trabajo del profesor debe estar dirigido hacia el desarrollo del pensamiento creativo del alumno y enseñarle a usar la información necesaria para obtener nuevos conocimientos y procedimientos.

Los profesores no deben olvidar algunos aspectos importantes como:

- El trabajo independiente necesita una fuerte motivación por parte de los alumnos para la actividad, porque no es espontánea.
- El trabajo independiente puede orientarse y evaluarse dentro o fuera de la clase.
- Requiere control por parte de los profesores para garantizar el desarrollo de hábitos y habilidades de los estudiantes.

El carácter del trabajo independiente y el contenido deben responder a:

- Debe ser concreto y estar orientado hacia un objetivo que asegure la diferencia entre el libro y las bibliografías.
- Debería despertar el interés cognitivo de los alumnos.
- Debe contribuir a la consolidación, generalización y sistematización del conocimiento.

Todos estos elementos antes mencionados deben ser dominados por los profesores para la correcta orientación del trabajo independiente.

Para la investigación se seleccionó como población a los estudiantes de tres grupos que cursan el segundo año en la enseñanza universitaria en la carrera de Licenciatura en Idioma Inglés haciendo un total de 90 estudiantes y los cinco profesores que trabajan con dicho grupo. Se decidió trabajar con una muestra de 30 estudiantes lo cual comprende un 33.3% para hacerla más efectiva. Con motivo de conformar una muestra representativa se seleccionaron 10 estudiantes de cada grupo, 5 hembras y 5 varones respectivamente y todos con un nivel intermedio en el dominio del idioma. Para cumplir con el factor de aleatoriedad y así evitar una muestra viciada, se utilizó el muestreo estratificado, dividiendo la población en tres partes, esto para seleccionar aleatoriamente los estudiantes según su nivel de aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo en la universidad, donde se observaron clases, se entrevistó a los profesores, se aplicó la propuesta de actividades, se le realizó la encuesta a la muestra de estudiantes seleccionados y donde ocurrió la mayor parte del proceso de elaboración del trabajo.

Durante la investigación se utilizaron variados y diferentes métodos científicos pertenecientes a los tres niveles, esto con el objetivo de dar respuestas y soluciones a las preguntas y tareas científicas.

Del nivel empírico-experimental se usaron:

Observación científica: permitió saber la realidad del problema a través de la percepción general y directa.

Entrevista: para conocer el grado de conocimiento que tienen los profesores de inglés sobre el tema.

Encuesta: permitió descubrir los estados de opinión que tenían los estudiantes con respecto al trabajo independiente.

Estudio bibliográfico: Para realizar un estudio y consulta detallada al momento de analizar documentos y libros relacionados al objeto de investigación.

Del nivel teórico:

Método de análisis y síntesis: Se aplicó para determinar las características del tema de investigación, la relación entre sus componentes y luego sintetizarlos como un todo desde el punto de vista teórico.

Método histórico-lógico: Permite analizar los antecedentes históricos del problema, teniendo en cuenta su carácter lógico y las condiciones de actualización.

Método de inducción-deducción: Se aplicó para inferir la información sobre el objeto de estudio y llegar a conclusiones.

Método de tránsito de lo abstracto a lo concreto: permitió obtener una visión general del problema existente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, la realidad de las relaciones fundamentales que se materializan a través de la aplicación de la propuesta.

Del nivel matemático-estadístico:

Gráficos y tablas: para representar los datos numéricos y organizarlos para facilitar su interpretación.

Técnica del porcentaje: permitió el cómputo de todos los datos obtenidos para la evaluación de los resultados finales.

Después de haber analizado los resultados arrojados por todos los instrumentos y técnicas de investigación aplicadas en la investigación, se pudieron recoger los siguientes datos que arrojaron respuestas sobre la situación real del problema científico detectado.

De 30 estudiantes, 17 contestaron que los profesores orientaban el trabajo independiente (56.7%) y 13 contestaron negativamente (43,3%). Aun y cuando el número de estudiantes que afirmaron que los profesores sí orientan trabajo independiente, resulta alarmante la

cantidad de estudiantes que afirman que no, lo cual refleja que hay profesores que no le están dando importancia a este elemento del proceso de enseñanza aprendizaje.

20 (66.7%) manifestaron que la tarea era uno de las actividades que los profesores orientan, mientras 10 estudiantes (33.3%) se refirieron a los ejercicios en clase. Esto indica que, para los estudiantes, el trabajo independiente es simplemente la tarea, sin entender que cualquier actividad hecha en la clase puede ser considerada también una actividad independiente.

De los estudiantes a los que se les aplicó la encuesta, la mayoría de ellos (83.3%) contestó que no entendían la orientación dada por el profesor para el trabajo independiente, confirmando el poco dominio de los profesores en este apartado.

La pregunta #4

Un gran porcentaje de estudiantes (63.3%) afirmó que el profesor sólo copiaba el trabajo independiente en la pizarra, y solo unas pocas veces leía la actividad y explicaba con detalles lo que debían hacer. Esto demuestra que el procedimiento más frecuente para la orientación del trabajo independiente consiste simplemente en copiar la actividad en la pizarra. Esto no contribuye a facilitar en los estudiantes el desarrollo de su independencia cognoscitiva como debe ser.

Sin lugar a duda se puede llegar a la conclusión de que existen algunos problemas en la orientación del trabajo independiente, específicamente en la preparación de la explicación de las actividades de manera clara y comprensible. Por otro lado, se notó falta de opciones dadas a los estudiantes por desarrollar la actividad a través de los ejemplos.

Durante la entrevista a los profesores del año por verificar su trabajo, todos mostraron tener dominio de la definición de trabajo independiente y coincidieron en la importancia que tiene a la hora de desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes. Estos resultados mostraron que, aunque estos profesores reconocieron la importancia de trabajo independiente, no aplicaron la fase de orientación de manera correcta evidenciado en la encuesta realizada a los estudiantes.

Durante la observación de 10 clases de sistematización, se observó el trabajo de los profesores y la actuación de los estudiantes. En cuatro de las clases (40.0%), se corroboró lo declarado por los estudiantes en la encuesta, la actividad independiente, comúnmente llamada tarea, se orientó indicando la página y la actividad, y los profesores sólo la escribieron en la pizarra sin ni siquiera explicar en qué consistía o proporcionar un ejemplo para una mejor comprensión por parte de los estudiantes. Otro impedimento para la orientación de la tarea era el factor tiempo; en el 50.0% de las clases visitadas, tuvo que ser orientado después de que el turno de clase ya había terminado, esto provocó que no hubiese tiempo para dar una mejor explicación de los que se debía hacer en la actividad.

Durante el desarrollo de las actividades independientes en clase, solo en tres (30.0%) de las 10 clases visitadas, los profesores hicieron *seat work*.

La observación de clases brindó información al respecto de las insuficiencias en la orientación del trabajo independiente. Esta actividad se vio afectada por:

Tiempo insuficiente para orientar la tarea

- Actividades poco motivadoras que provocaron falta de atención de los estudiantes
- Pobre o ninguna explicación de las actividades
- No se ilustró a través de ejemplos

Otro aspecto que se pudo observar es que los profesores no tienen en cuenta los niveles de asimilación de los estudiantes, y este aspecto es de una importancia superior al momento de planear, orientar, y controlar el trabajo independiente.

En general, el instrumento aplicado demostró que el desarrollo del trabajo independiente, y específicamente su orientación, no había recibido toda la atención necesaria, esa es la razón por la cual se consideró necesario eliminar el problema, o, por lo menos, disminuirlo. Con el propósito de lograrlo, se elaboró un conjunto de actividades donde se demuestra la forma más apropiada de orientar el trabajo independiente y garantizar que este cumpla con el objetivo tan importante que tiene dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al momento de diseñar las actividades se tuvieron en cuenta las diferentes clasificaciones del trabajo independiente.

Trabajo Reproductivo: Estos trabajos presuponen una información sobre la actividad, pero no sobre el procedimiento a seguir.

- Trabajo Productivo: Aquí los alumnos aplican los hábitos y habilidades adquiridos en la asignatura durante la obtención de la información a partir de fuentes bibliográficas, como Enciclopedias, Revistas especializadas.
- Trabajo Creativo: En este caso los estudiantes se enfrentan a diferentes situaciones que requieren la aplicación de conocimientos y procedimientos de trabajo independiente adquiridos previamente, por ejemplo, la realización de trabajos escritos basándose en la búsqueda de información en diversas fuentes de referencias.

2- Resultados

Al evaluar el nivel de efectividad de la propuesta a través de la encuesta a los estudiantes se obtuvo que la mayoría de los estudiantes (90.0%) declararon ser capaces de hacer las actividades de manera independiente. Casi la totalidad (96.7%) declaró entender las actividades independientes que el profesor orientó. La totalidad de los estudiantes (100.0%) afirmó preferir la forma en que los profesores brindaban la orientación del trabajo independiente, la totalidad de los estudiantes (100.0%) afirmó que esto se debía a que el profesor explicaba en detalle los pasos a seguir y hacía un recordatorio del contenido según el ejercicio; de igual manera, una gran parte de los estudiantes (86.6%), declaró que se debía a que las actividades no eran tan complicadas estando las mismas diseñadas de acuerdo a su nivel de asimilación.

La entrevista a los profesores arrojó que la totalidad de los mismos (100.0%) consideraron que la propuesta era aceptable para los estudiantes y cumplía con los requisitos de estar metodológicamente bien diseñada y acorde a los niveles de asimilación del aprendizaje de los estudiantes. También afirmaron que la orientación a las actividades propuestas ayudó a los estudiantes a trabajar de manera independiente y así lograr una mayor participación de ellos en la clase.

Se observaron seis clases de sistematización para evaluar la aplicación de la propuesta y la recepción de la misma por parte de los estudiantes. Estos son los resultados obtenidos.

Forma en la que la propuesta fue recibida por los estudiantes

Difícil	Motivadora	Fácil
1 (16.7%)	6 (100%)	5 (83.3%)

Comportamiento de los estudiantes durante el trabajo independiente en las clases

Los estudiantes necesitaron ayuda	1 (16.7%)
Los estudiantes trabajaron de manera independiente sin pedir ayuda	5 (83.3%)
Los estudiantes hicieron algunas preguntas para hacer las actividades	1 (16.7%)

3- Discusión

Esta investigación ha demostrado que, si los profesores hacen bien la orientación del trabajo independiente, con el uso de los medios de enseñanza y teniendo en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes para darles una explicación clara y comprensible, los estudiantes podrán trabajar independientemente. Una buena orientación para este tipo de actividad refuerza la idea sobre la forma de desarrollar hábitos y habilidades, no solo para fomentar su campo cognitivo, sino también para dar forma a su autoeducación.

La orientación dada a las actividades y sus objetivos fue clara, comprensible y motivadora en un 100% de las lecciones observadas, mientras que en 1 de ellas (16.7%) los estudiantes necesitaban una orientación extra porque no podían entender lo que se les decía que hacer. Por esa razón, tuvieron que hacer preguntas para asegurarse de haber entendido. Esto sucedió con la actividad número 6 que trataba sobre el Tiempo Perfecto Pasado. No fue fácil para ellos hablar sobre acciones en este tiempo.

Con respecto a la complejidad de las actividades propuestas, se observó en todas las lecciones (100%) que todas las actividades fueron motivadoras y fáciles (gracias al papel de los maestros al orientar la actividad, siguiendo los procedimientos sugeridos).

CONCLUSIONES

Se puede llegar a la conclusión de que:

- El éxito del trabajo independiente radica en sus cuatro etapas: planificación, orientación, ejecución y control, siendo la etapa de orientación de suma importancia. Si la orientación de la actividad está bien hecha, habrá una alta probabilidad de tener una etapa de ejecución exitosa.
- El trabajo independiente contribuye a la formación integral de los estudiantes, ya que a través de él pueden adquirir conocimiento de un tema específico, así como desarrollar hábitos y habilidades que pueden extrapolar a otras áreas de su formación como hombres y mujeres del futuro.
- Las actividades aplicadas fueron bien aceptadas tanto por profesores como por alumnos. Debido a la forma en que se sugiere la orientación, el maestro podría hacer una interpretación interna de cómo debe llevarse a cabo esta etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antich de León, R.; Gandarias, D. y López, E. (1986). Metodología de la enseñanza de Lenguas Extranjeras. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Addine, F. (2004). Didáctica Teoría y Práctica. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Bencosme, J. (1982). El Trabajo Independiente del Estudiante. En revista Varona, N, p. 44 – 59.

Colectivo de autores. (2001). Metodología de la investigación educacional. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Eastwood, J. (1992). Oxford Practice Grammar. With Answers. Reino Unido. Oxford University Press.

Enríquez, I. (2006). English Workbook 10th Grade. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Hadfield, J. (1990). Intermediate Communication Games. A collection of Games and Activities for Low to Mid - Intermediate Students of English. Inglaterra. Editorial Nelson.

Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988): Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación,

López, I. (1978). Sobre la Necesidad de Desarrollar la Actividad independiente del Alumno. En revista Educación, p. 87 -94.

Manadich, S. (1982). Trabajo independiente de los estudiantes. En Seminario Nacional a Dirigentes y Metodólogos (Segunda Parte), p. 62.

Turner, L. (1979). Enseñar a los Estudiantes a Trabajar Independientemente, Una Necesidad Insoslayable. En revista Varona, N. 3, p. 51 – 57.

Ur, P. (1990). Five-Minutes Activities. A Resource Book of Short Activities. Reino Unido. Cambridge University Press.

Wallace, J. (1980)- Training English to Speaker of Other Languages. Substance and Technique. University Minnesota Press, New York.

LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN: UN HECHO DE GRAN TRASCENDENCIA EN LA EDUCACIÓN CUBANA

Dr.C. Caridad Pérez García. Centro de Estudio de la Pedagogía Profesional. Facultad en Educación de Ciencias Técnicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. Profesora Titular. caridadperezg45@gmail.com ORCID: 0000-0002-6496-7929

MSc. Mercedes Lina Wong Torres. Dpto. de Enseñanza Militar. Universidad de La Habana. Profesora Auxiliar. Cel.51102891. Orcid: 0000-0002-2944-361x

RESUMEN

El objetivo del trabajo es el de valorar la trascendencia histórica que tuvo la Campaña de Alfabetización realizada en 1961 en el país, en un momento histórico excepcional desde el propio triunfo de la Revolución, bajo hostiles ataques del imperialismo norteamericano y sus aliados entreguistas de la región. Fue una de las más importantes tareas asumidas por la Revolución Cubana con una participación masiva de los jóvenes y de todo el pueblo cubano que le impregnaron un valor social extraordinario y el éxito alcanzado. Se utilizaron métodos teóricos y empíricos que permitieron los análisis de las situaciones objeto de estudio, así como los testimonios muy emotivos donde se destacaron de manera especial a juventud y todo el pueblo en general para lograr declarar a Cuba territorio libre de analfabetismo el 22 de Diciembre de 1961. Es una manera de rendir homenaje a todo el pueblo cubano por el cumplimiento de esta noble tarea en su sesenta (60) aniversario.

Palabras clave: campaña de alfabetización, maestros Populares y Alfabetizadores.

ABSTRACT

The objective of the work is to assess the historical significance of the literacy campaign carried out in 1961 in the country in an exceptional moment since the triumph of the revolution itself, under hostile attacks from US imperialism and its surrender allies in the region. It was one of the most important tasks assumed by the Cuban Revolution, with a massive participation of young people and the entire Cuban people who imbued it with extraordinary social value and the success achieved. Theoretical and empirical references were used that allowed the analysis of recent results of research carried out in the country. Some very emotional testimonies are included where the youth and all the people in general stood out in a special way in order to declare Cuba a territory free of illiteracy on December 22, 1961. It is a way of paying tribute to all the Cuban people for the fulfillment of this noble task on its sixty(60) anniversary.

Keywords: literacy campaign, popular teachers and literacy teachers.

INTRODUCCIÓN

Para hablar acerca de la campaña de alfabetización en Cuba, su proyección y resultados, se hace necesario valorar algunos antecedentes históricos que dieron lugar a ella, para comprender, que no fue un hecho casual sino un proceso de orden social. Se generó y planteo por Fidel Castro Ruz, líder del movimiento revolucionario de aquella etapa, quien organizó las acciones del 26 de Julio de 1953 con un grupo de jóvenes, activos y decididos a participar en una justa lucha en contra del dictador Fulgencio Batista, el cual se había apoderado del poder de manera ilegal por medio de un golpe de Estado el 10 de marzo de 1952.

La acción del asalto estuvo dirigida a dos objetivos militares: Cuartel “Moncada” de Santiago de Cuba y Cuartel “Carlos Manuel de Céspedes” de Bayamo, ambos ubicados en la antigua provincia de Oriente. Esta acción fracasó tácticamente pues no se logró por los asaltantes la ocupación esperada; ya que muchos de los ellos fueron capturados y asesinados cruelmente de manos de las fuerzas implacables de la tiranía. El resto de los jóvenes fueron prisioneros y encarcelados, para luego ser presentados a juicio. Dentro de este grupo se encontraba Fidel Castro Ruz, líder desde ya de este movimiento.

Fue realmente un fracaso en el plano militar por determinados factores de índole accidental como el propio Fidel Castro expresó durante el juicio que se le siguió a él y el resto de los combatientes de dichas acciones.; sin embargo tuvo un valor histórico extraordinario al devolver al pueblo cubano la confianza para señalarle un camino lleno de esperanzas por medio de la insurrección armada popular y da paso al surgimiento de una nueva vanguardia revolucionaria¹⁴ involucrada en los mayores sacrificios a fin de lograr la soberanía nacional y dotarles de un verdadero programa que responda a las aspiraciones del pueblo.

El 21 de Septiembre de 1953 se dio inicio la primera vista del juicio oral, ya Fidel estaba pertrechado de muchas informaciones acerca de lo que pasaba con el resto de los encarcelados y en el contexto social, siendo apoyada la causa desde fuera con otras acciones de un grupo de revolucionario . Es interesante señalar que aunque Fidel estaba

¹⁴ La historia me absolverá .Edición anotada. Edición anotada de Pedro Álvarez Tibío y Guillermo Alonso Fiel. Editorial Pueblo y Educación y Oficina de publicaciones del Consejo de Estado. Pág. 16

incomunicado del resto de los asaltantes y otros presos, ya se las había agenciado para mantener una buena comunicación e información de lo que estaba ocurriendo dentro de la cárcel y fuera de ella, lo que ratificaba su carisma y cualidades de líder revolucionario entre los jóvenes de dicha época.

Además su auto-defensa constituyó un alegato excepcional e histórico en el juicio del Moncada, donde denuncia la situación precaria de Cuba en todos los aspectos económicos políticos y sociales y el impresionante nivel de analfabetismo existente en la población, entre otros, que también aquejaban con gran profundidad la situación de los cubanos y del país en general.

Hay que valorar justamente como un grupo significativo de jóvenes fueron cruelmente asesinados y masacrados por el cuerpo represivo de torturadores de la tiranía batistiana, de la manera más cruel e inhumana hasta llevarlos a la muerte insólita a muchos de ellos, por el solo hecho de querer justicia, defender la soberanía nacional para dar solución a la problemática existente.

Estos acontecimientos deben ser objeto de estudio y análisis por la juventud actual y profundizar en las obras que dan a conocer estos conmovedores hechos que ha protagonizado nuestra juventud por la defensa de su patria a lo largo de la historia.

El objetivo principal de esta investigación es divulgar la verdad histórica de estos hechos en correspondencia con la actitud de lucha justa y patriótica de este grupo de jóvenes revolucionarios, dentro de los cuales se encontraba Fidel Castro, máximo líder de este movimiento y que asumió su propia defensa, denunciando la crítica situación económica, política y social de nuestro país. Con todos los detalles, dentro de los cuales se analiza el alto nivel de analfabetismo existente en Cuba y las propuestas para su erradicación.

DESARROLLO

Para realizar una correcta valoración de la campaña de alfabetización y sus resultados, se hace necesario ubicar el momento histórico concreto que vivía el país en aquellos tiempos, entre ellos, la actitud de la juventud de esa época, del pueblo en general y del mundo, hacia estos hechos asociados a la actitud revolucionaria y valiente de este grupo de jóvenes, que lucharon incondicionalmente ante la fortaleza de la criminal tiranía batistiana que asesinó a miles de jóvenes que lucharon por su emancipación.

Es importante destacar el papel de las mujeres revolucionarias que apoyaron las acciones y sufrieron prisión, torturas y maltratos por apoyar los procesos de cambios que favorecerían a toda la población. Tal es el caso de Haydée Santamaría y Melba Hernández que desde que obtuvieron su libertad en febrero de 1954, desempeñaron un papel esencial para la comunicación con el resto de los combatientes y para la divulgación de las tareas que estaba proyectando Fidel desde la cárcel. Estaba preparándose para la primera vista del juicio oral el cuál dirigió el mismo en su función de abogado.

Durante el juicio Fidel expresó su alegato, que se extendió por dos horas, expuso varias ideas, entre ellas, estableció el concepto de pueblo para las condiciones cubanas de entonces, formado por la masa que sufría las desdichas y luchaba contra la dictadura, lo que excluía a los sectores acomodados y conservadores de la nación, a los que convenía cualquier régimen opresor.

En el programa del Moncada contenido en “La historia me absolverá”, ...se presenta la programación de un conjunto de reivindicaciones políticas, sociales y económicas más avanzadas que pudieran aglutinar a los más amplios sectores de las masas explotadas de la sociedad cubana...Se trataba de un programa democrático y popular con un profundo contenido antiimperialista y de liberación nacional, que conformaba de manera consciente una base a partir de la cual podía emprenderse la transformación socialista del proceso.¹⁵

También expone los seis grandes males socioeconómicos que padecía el pueblo: El problema de la tierra, poca industrialización, falta de vivienda y precios excesivamente altos de alquileres, ABANDONO DE LA EDUCACIÓN CON UN ALTO ÍNDICE DE ANALFABETISMO, el problema de la salud del pueblo con un 90 por ciento de parasitismo en los niños y epidemias que podían erradicarse y un gran desempleo.

Para su solución, planteó una serie de medidas, como la nacionalización de los servicios públicos, entrega de tierras a quién las trabaja, rebaja de los alquileres a un 50 por ciento, construcción de viviendas, atención a la salud pública, REFORMA DE LA ENSEÑANZA,

¹⁵ Fidel Castro. La historia me absolverá. Edición anotadora. Editorial Pueblo y Educación y Oficina de publicaciones del Consejo de Estado. pág. 17.

AUMENTAR LOS SALARIOS DE LOS MAESTROS, eliminar el desempleo y ofrecer un sueldo decoroso a los empleados y obreros.

“Pero la matanza en masa de prisioneros no comenzó hasta pasadas las tres de la tarde. Hasta esa hora esperaron órdenes. Llegó entonces de La Habana el General Martín Díaz Tamayo...Dijo que era una vergüenza y un deshonor para el Ejército haber tenido en el combate tres veces más bajas que los atacantes y que había que matar diez prisioneros por cada soldado muerto. ¡Esa fue la orden!...”

Declara que la política cubana en América sería de estrecha solidaridad con los pueblos democráticos, y los perseguidos políticos de las tiranías encontrarían en Cuba asilo y apoyo; denuncia los crímenes cometidos por la tiranía en Santiago después de los sucesos del Moncada y narra los hechos y retoma la figura de “José Martí” como autor intelectual de la acción.

Al final su alegato expreso: “Termino mi defensa, pero no lo haré como hacen siempre todos los letrados, pidiendo la libertad del defendido; no puedo pedirla cuando mis compañeros están sufriendo ya en Isla de Pinos ignominiosa prisión. Enviadme junto a ellos a compartir su suerte, es concebible que los hombres honrados estén muertos o presos en una república donde está de presidente un criminal y un ladrón...”

En cuanto a mí, sé que la cárcel será dura como no lo ha sido nunca para nadie, preñada de amenazas, de ruín y cobarde ensañamiento, pero no la temo, como no temo la furia del tirano miserable que arrancó la vida a setenta hermanos míos. “CONDENADME, NO IMPORTA, LA HISTORIA ME ABSOLVERÁ”

Muchos años de lucha continuaron hasta que el 1ero de enero de 1959 tras la huida del tirano con su camarilla principal, se confirma el triunfo definitivo de la Revolución y después de recorrer toda la isla de Oriente a Occidente, llega a La Habana, al cuartel general de la tiranía Columbia en Marianao, la caravana de la Libertad con Fidel al frente de los combatientes victoriosos, cariñosamente llamados por el pueblo “los barbudos”.

Aquí se realizó el acto Nacional que confirmó el triunfo de la Revolución. Desde entonces este lugar se transformó en la Ciudad Escolar Libertad donde estudian miles de niños y jóvenes en todos los niveles de enseñanza incluyendo la “Universidad de Ciencias

Pedagógicas Enrique José Varona”, donde se forman maestros para todas las enseñanzas y es un verdadero paradigma y orgullo de los éxitos de educación cubana.

Era urgente la transformación educativa en el país, uno de los sectores más precarios, fue otro de los sectores incluidos gracias a su visión política. Ante el cuadro de más de un millón de analfabetos, más de medio millón de niños sin escuelas, contrastando con más de 10 000 maestros sin trabajo, una enseñanza primaria que llegaba solo a la mitad de la población en edad escolar y una enseñanza media y superior para minorías, ofrecida solamente en grandes núcleos de población urbana.¹⁶

A partir del 1ero de Enero de 1959 se aprobaron las primeras leyes y medidas que fueron modificando las estructuras políticas y sociales en general, la reorganización y tecnificación del Ministerio de Educación y la toma de medidas inmediatas para eliminar el analfabetismo extendiendo los servicios educacionales.

La generalización de los servicios educacionales se inicio por la enseñanza primaria. En diciembre de 1959 se abrieron más de 10 000 aulas y la escolarización se elevó ese año hasta cerca del 90% en las edades de 6 -12. Se acometió la construcción masiva de escuelas de todo tipo y se adaptaron locales entre otras tareas.

Es importante destacar que en este contexto histórico tuvo gran trascendencia política y moral la conversión de 69 cuarteles de la tiranía en escuelas con una capacidad total de 40 000 alumnos¹⁷, lo que permitió una participación activa de toda la población y sobre todo la incorporación de muchos jóvenes esta actividad.

En diciembre de 1959 se establecía la primera Ley Reforma Integral de la Enseñanza, la que dispuso un nuevo reordenamiento y determino el objetivo fundamental de la educación de acuerdo con los intereses de la Revolución: El pleno desarrollo del hombre.¹⁸

¹⁶ Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor Pedagogía 90. Breve información sobre la educación en Cuba. Ministerio de Educación. Palacio de Convenciones. La Habana, Cuba. pág. 15

¹⁷ Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor Pedagogía 90. Breve información sobre la educación en Cuba. Ministerio de Educación. Palacio de Convenciones. La Habana Cuba. pág. 14

¹⁸ Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor Pedagogía 90. Breve información sobre la educación 5. Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor Pedagogía 90. Breve información sobre la educación en Cuba. Ministerio de Educación. Palacio de Convenciones. La Habana, Cuba. pág.15

Otros hechos que tuvieron lugar antes iniciarse de la campaña de la alfabetización y que marcaron un acontecimiento importante como antecedente de la Campaña de Alfabetización fueron: condicionamiento y aplicación definitiva de la campana fueron entre otras: en 1960 se constituye el Contingente de Maestros Voluntarios. 3000 jóvenes marcharon a las montañas para llevar la educación a los lugares más intrincados del país, expresión de la actitud y disposición del estudiantado cubano presente en cada medida y obra de la Revolución.

Posteriormente y en el propio año, se constituyó la brigada de Maestros de Vanguardia “Frank País” la cual desarrollo una ardua labor en las provincias de Oriente, Las Villas y en la Sierra de los Órganos en la provincia de Pinar del Río.

A principios de 1961 se inició en La Habana el gigantesco Plan de Educación para Campesinas “Ana Betancourt”, en virtud del cual más de 150 000 muchachas procedentes de las aéreas rurales recibieron clases de corte y costura, superación cultural y una preparación esencial que les capacitaba para actuar como agente impulsor de los cambios sociales. Al finalizar ellas regresaban a su zona y se les entregaba gratuitamente una máquina de coser para que a su regreso enseñaran a otras mujeres de su zona.

Toda la obra educacional de los primeros años en un marco de intensa lucha de clases. Desde los primeros meses del poder revolucionario, el gobierno de Estados Unidos organizó grupos clandestinos dedicados al sabotaje; bandas contrarrevolucionarias armadas asesinaron a campesinos indefensos, a alfabetizadores y maestros; campañas de mentiras y difamaciones por parte de los enemigos de la Revolución y, como punto culminante, la invasión armada por Playa Girón, liquidada en menos de 72 horas.

A menos de dos meses de la Victoria de Girón el 6 de junio de 1961, se dicto la ley de Nacionalización de la Enseñanza que destruyó para siempre el sistema de educación que servía a los intereses de una minoría explotadora y prometió a la enseñanza asumir un verdadero carácter democrático.

La ley antes mencionada declaró pública la función de la enseñanza y gratuita su prestación y estableció que dicha función la ejerce el Estado como deber intransferible y derecho de todos los cubanos sin distinciones ni privilegios que en conformidad con los

cambios producidos en el sistema educacional marchaban íntimamente vinculados a las transformaciones políticas, económicas y sociales.

El Año de la Educación fue una muestra representativa de la lucha en diferentes campos enfrentando al enemigo con las armas en la mano y a la ignorancia y a la incultura con la cartilla y el manual. Ambas tuvieron el apoyo incondicional del pueblo. El **éxito de la Campaña de Alfabetización** fue un ejemplo del **carácter transformador de la Revolución cubana** desde sus primeros años.

En Septiembre de 1960 el Comandante en jefe Fidel Castro Ruz, Primer Ministro del Gobierno Revolucionario en aquel momento, compareció ante la ONU y anunció al mundo que Cuba en 1961 realizaría la Campaña de Alfabetización.

En esa oportunidad planteó que en el año 1961 el pueblo de Cuba se propone lograr la gran batalla contra el analfabetismo, una meta ambiciosa de enseñar a leer y escribir hasta el último analfabeto. Señaló que todo el pueblo se estaba preparando y que Cuba será el primer país de América que a la vuelta de unos meses, no tiene ni un solo analfabeto. El año 1961 se declaró Año de la Educación y su tarea esencial era la realización de la Alfabetización

La campaña Nacional de Alfabetización tuvo como objetivo fundamental enseñar a leer y a escribir a casi un millón de personas, a partir del momento histórico que se vivía y los profundos cambios en que se vivían en el orden político, económico y social.

Se creó una Comisión Nacional de Alfabetización que contó con una Comisión Técnica que se ocupaba de atender la organización del trabajo pedagógico y la obtención y procesamiento de los datos estadísticos. Los aspectos organizativos fue una actividad de trabajo conjunto donde se conjugaba la labor de los maestros y los activistas políticos en función del cumplimiento efectivo de sus tareas. Como parte del trabajo didáctico se elaboró una cartilla “Venceremos” y el “manual Alfabetícemos”, así como otros materiales de apoyo para garantizar el desarrollo de esta misión.

Los aspectos valorativos realizados por la Comisión Nacional de Alfabetización a la luz de la realización de esta actividad fueron los siguientes:

La campaña de alfabetización en Cuba evidencia que la alfabetización de un pueblo, más que un hecho educativo, es un acontecimiento político, cuyo éxito depende de la participación masiva y unánime de todas las organizaciones existentes y sectores de la población, sin descuidar el aspecto técnico organizativo que necesariamente conlleva.

El resultado de la campaña Nacional de Alfabetización fue el siguiente:¹⁹

779 207 analfabetos localizados,

707 212 alfabetizados,

Lo que ofrecía un saldo de 3,9 % de analfabetismo residual sobre la población total que se estimaba en Cuba en aquella época.

El censo de población y vivienda que se realizó en 1981, arrojó el 1,9 % de analfabetismo de la población apta de 10 a 49 años, y se reduce aun más de 10 a 34 años en que ningún grupo etéreo, más de 10 a 34 años el 1,0 %.

El analfabetismo como fenómeno social esta erradicado en Cuba como consecuencia de las labores alfabetizadoras en los dos primeros años y la incorporación, de miles de alfabetizados a estudios posteriores, el desarrollo de un subsistema para la educación de adultos y el aumento de de los índices de escolarización y retención de la población infantil para impedir la aparición de nuevos analfabetos.

Hoy Cuba cuenta con nuevos técnicos, profesionales y aun especialistas con nivel superior que hace 30 años eran analfabetos o apenas habían rebasado los grados iniciales de la enseñanza primaria.

La Campaña de Alfabetización constituyó una epopeya de gran significación, no solo en lo educativo, sino también en lo político y social. Conmovió a todos los corazones en esta gran obra de infinito amor, que se caracterizó por la masiva participación del pueblo y en especial los jóvenes, sus principales protagonistas en el cumplimiento de esta hermosa tarea y con la ayuda del equipo técnico, maestros familiares y todos los miembros de la sociedad, se convirtió en un éxito rotundo.

¹⁹ Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor .Pedagogia.90.Breve información sobre la educación en Cuba. Ministerio de Educación. Palacio de Convenciones. La Habana .Cuba. pág. 22

La tarea fue hermosa; pero difícil; el apoyo incondicional del pueblo de Cuba, hizo posible su cumplimiento de manera exitosa.

A la pregunta ¿Esta erradicado el analfabetismo en Cuba? Se expresa por las autoridades competentes²⁰

El analfabetismo como fenómeno social esta erradicado en Cuba como consecuencia de las labores de los alfabetizadores en los dos primeros años, la Campaña de Alfabetización de 1961, la atención al analfabetismo residual, la incorporación de miles de alfabetizadores a estudios posteriores, el desarrollo de la educación de adultos y el aumento de los índices de escolarización y retención de la población, así como la aparición de nuevos analfabetos. (Serra Robledo M. y otros. Pág. 13. Ciudad de la Habana 1999.)

A continuación, se exponen algunos ejemplos de vivencias protagonizadas por algunas alfabetizadoras, dentro de las cuales se encuentra una de las autoras de este artículo:

- ✓ Solo 12 años contaba cuando este Gobierno Revolucionario lanzó la convocatoria para llevar a cabo la Campaña de Alfabetización en el año 1961. Como la principal condición era saber leer y escribir y tener disposición para enseñar, me presente ante mi maestra de sexto grado Elsa Alfonso (ya fallecida) para que me mandara y le pedí que hablara con mis padres. Mi mamá por supuesto, se negó y ella la convenció.
- ✓ Era yo la más pequeña del grupo de alfabetizadores de Guáimaro, nos llevaron a Varadero y allí nos dieron los materiales y los uniformes además nos prepararon en pocos días para llevar a cabo la hermosa tarea.²¹
- ✓ Hoy que soy adulta es que en realidad valoro lo que fue capaz de hacer aquella generación de niños, en aquel momento cuando no existía una conciencia generalizada de hechos y sacrificios de nuestro pueblo, momentos en los cuales incluida yo, tuvimos que desobedecer a nuestros padres, los que por egoísmo natural no aceptaban que sus niños , dejaran su casa para ir a enfrentar hambre,

²⁰ Compiladores: Serra Robledo M. y otros . Vivencias de la Campaña de Alfabetización en Cuba. El pueblo dice... Pág. 13. Ciudad de la Habana 1999.

²¹ Clara Graciela García. Camagüey. Vivencias de la Campaña de Alfabetización en Cuba. El pueblo dice... Pág. 19. Ciudad de la Habana 1999.

necesidades y peligros, época en que esta tarea se tildó de una idea loca, pero dio su fruto maravilloso...,no dejamos un alumno a mitad de camino por reacio que este fuera, todos llegaron a la meta. ²²

- ✓ Integré la Brigada Conrado Benítez. Trabajo me costó convencer a mis padres para poder incorporarme ya que solo tenía de edad 13 años de edad; pero como siempre han sido y son revolucionarios, dieron su aprobación. En Varadero pasamos una semana de entrenamiento y recreación y nos entregaron todo lo necesario para poder cumplir a cabalidad la palabra empeñada con nuestra querida revolución. ²³
- ✓ Fui brigadista Conrado Benítez, formé parte de ese glorioso ejército de alfabetizadores y cumplí esa misión en un lugar de la Sierra en Las Coloradas de Guisa, Granma. Allí alfabetiqué a cuatro compañeros y nuestra estancia fue dentro de un ambiente familiar. ²⁴
- ✓ -Siempre me gustó mucho ser maestra, de pequeña jugaba a ser la maestra junto a mis otras hermanas. Cuando llegó la propuesta de alfabetización vi una linda oportunidad de comenzar a enseñar a nuestros campesinos y otros necesitados. Yo soy de Consolación del Sur. En el occidente del país Pinar del Río y había mucha necesidad en las montañas orientales.
- ✓ Mis padres no me dejaban ir por mi edad, principalmente mi papá (ya fallecido). Me ayudó una de mis maestras y entonces me dejaron ir con mi hermana Gladys que era un año mayor que yo; pero niña también. Nos fuimos para la antigua provincia Oriente y nos ubicaron en el interior de la ciudad de Holguín. Allí realizamos nuestra labor de alfabetización y regresamos muy felices con el deber Cumplido. Alfabetizamos 6 entre las dos hermanas. Nuestros padres se sintieron entonces muy orgullosos de nosotras ya que fue una obra de infinito amor y aprendimos muchísimo. ²⁵

²² .Yolanda Izquierdo Guerra. Granma. Vivencias de la Campaña de Alfabetización en Cuba. El pueblo dice...Pág. 19. Ciudad de la Habana 1999.

²³ Zobeida Jiménez Martínez. Camagüey. Vivencias de la Campaña de Alfabetización en Cuba. El pueblo dice...Pág. 19. Ciudad de la Habana 1999.

²⁴A. Balse .Granma. Vivencias de la Campaña de Alfabetización en Cuba. El pueblo dice...Pág. 21. Ciudad de la Habana 1999.

²⁵ Pérez García Caridad. Vivencias de una alfabetizadora.1961

Aún recuerdo la llegada a La Habana y las emociones de aquel día en que se declaró a Cuba Territorio libre de Analfabetismo. Regresamos felices con el deber cumplido y entonado el himno de la brigada Conrado Benítez creado por Eduardo Saborit y decía así:

¡Cuba! ¡Cuba! Coro Hablado

Estudio, trabajo, fusil, lápiz, cartilla, manual

alfabetizar, alfabetizar

¡Venceremos!

Somos la brigada Conrado Benítez.....Cantado.

Somos la vanguardia de la Revolución

Llevar a toda Cuba la alfabetización

Por llanos y montañas el brigadista va

Cumpliendo con la Patria, luchando por la Paz,

¡Abajo Imperialismo! ¡ Arriba Libertad! Cantado

Llevamos con letras la luz de la verdad

✓ Otro testimonio que planteamos a continuación es el que expresa:

“...estoy tan contenta, el corazón no me cabe en el pecho, parece un sueño del cual no quiero despertar”¡Todo es tan lindo!.

Por primera vez en mi vida me siento libre de los excesivos cuidados de mi familia: Costó trabajo el permiso. Nuestra madre estuvo renuente todo el tiempo. Fue nuestro papá quien firmo la planilla. Fue ella, quien estuvo aconsejada por sus amigas y el feo del padre cura que le contaba cosas horribles sobre el comunismo. Tenía mucho miedo, nunca se había separado de nosotras.

Después de muchos días de viaje por primera vez dormimos en cama y tuvimos el calor de un hogar. Hasta lavaron las ropas mientras dormíamos, El primer día que llegamos a la provincia de Oriente estuvimos en una escuela llamada “Oscar Lucero” de Holguín; dormimos en el suelo recostadas de nuestras mochilas. ..no fui la primera en llegar hoy,

cuando entré, me saludaron unos compañeros de la comisión de alfabetización que trabajaban desde la madrugada.

Me felicitaron por la suerte que había tenido al ser destinada a Birán. ¡Birán!, ¿Será verdad? ...No lo puedo creer, es más que un sueño, sé qué lugar es Birán. No diré nada para mantener la calma...²⁶ Ese era el lugar de procedencia de Fidel y fue una experiencia extraordinaria y muy reconfortante, aún cuando en aquellos momentos yo tenía la madurez y los conocimientos necesarios para valorar justamente lo que estaba aconteciendo; sin embargo me sentí feliz de poder ayudar en esa gran obra que fue la campaña de alfabetización de Cuba, mi país.

CONCLUSIONES

La alfabetización constituyó la obra más hermosa que desarrollara nuestro pueblo con un excelente protagonismo de los jóvenes, que hizo realidad el acceso de todos a la cultura.

Fue una hazaña aleccionadora que fortaleció la Revolución, pues fuerzas retrógradas se ensañaron en asesinar a maestros voluntarios y alfabetizadores al no poder detener el impulso de esta tarea revolucionaria.

También se produjo la invasión mercenaria por Playa Girón que fue derrotada militarmente en solo setenta y dos horas y no logró interrumpir el éxito rotundo de la Campaña de Alfabetización y el 22 de diciembre de 1961, fue declarada **¡Cuba Territorio libre de Analfabetismo!...** Posteriormente quedó instaurado el 22 de diciembre como el día del Maestro en homenaje a esta extraordinaria labor, celebración que continua hasta el momento actual.

²⁶ Hernández Santos Elsa M. Birán, memorias de una alfabetizadora. Testimonio .Editorial Capiro .Pág.9

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bermúdez M. R. (Org.); Col. autores, Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional. Editorial pueblo y Educación. Cap.3. sobre diagnóstico. La Habana. Cuba. 2014. 226 p.

Castro R.F. La historia me absolverá. Editorial Pueblo y Educación y Oficina de publicaciones del Consejo de Estado. Edición anotada. (2005)

Hernández S.E. Birán. Memorias de una alfabetizadora. Testimonio. Editorial Capiro. Santa Clara. Cuba. 2011.

Ministerio de Educación. Encuentro de Educadores por un mundo mejor. Breve información sobre la educación en Cuba. Palacio de las Convenciones. La Habana Cuba. 1990.

Serra R.M. El pueblo dice. Vivencias de la campaña de Alfabetización. Ciudad de La Habana. 1999.

LA CIENCIA Y LA TÉCNICA EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA

Lic. Clara Ivía Anaya La O. MINED. Profesor Instructor. claraivia94@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4264-3106

Lic. Luis Manuel Jorge Puig. MINED. Profesor Instructor. luismj8809@nauta.cu. ORCID: 0000-0003-2804-565x

Dra. Adriana Chávez- Calvente. MINED. Profesor Auxiliar. desdinadrian@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6859-6064

RESUMEN

Una sociedad transformada a partir de las ciencias y las tecnologías requiere de ciudadanos competentes que manejen los distintos saberes científicos y técnicos. El presente trabajo tiene como fin, reflexionar, desde la perspectiva CTS, la necesidad social del tratamiento de la formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. Se utilizó una metodología de tipo no experimental, con alcance exploratorio-descriptivo, se usaron métodos empíricos como la encuesta y la entrevista. Participaron 8 profesores y 30 estudiantes del 11no grado perteneciente al IPU: "Roberto Ramírez Delgado" del municipio de Niquero. Los resultados obtenidos demuestran la necesidad de preparar individuos capaces de asumir los retos de la sociedad, la realización de nuevas investigaciones científicas relacionadas con la formación ciudadana y el cambio social radica en introducir un modelo y una estrategia pedagógica estructurada en fases, direcciones y acciones para concretar los postulados teóricos que propicie un adecuado comportamiento social.

Palabras claves: formación ciudadana, ciencia, técnica, sociedad

ABSTRACT

A transformed society through the science and the technologies require of competent citizen that make a good use of the different scientific and technical knowledge. The present work has as objective to reflect, from the CTS's perspective, the social need of the civic formation treatment of the students of the pre-university education. To accomplish this investigation was used a non-experimental methodology with an exploratory and descriptive reach through empirical methods, such as the survey and the interview which permitted to gather the necessary information for the foundation of the paper. The population of this paper is composed of 8 professors and 30 students of the pre-university school IPU: "Roberto Ramírez Delgado" from Niquero municipality. The results obtain show the social necessity to prepare able individuals to assume the society's dares, the realization of new scientific investigations related to the civic formation and the social change take root in the introduction of a pattern and a pedagogical strategy in phases, directions and actions to concrete the theoretical backgrounds to gain a proper social behavior.

Keywords: civic formation, science, technique, and society.

INTRODUCCIÓN

Los estudios referidos a la Ciencia y la Tecnología constituyen una importante guía para entender los diversos fenómenos científico-tecnológicos que ocurren en el contexto social. Es por ello, que se reclaman individuos cada vez más preparados para asumir los retos que el propio desarrollo impone, lo cual solo es posible a partir de la puesta en práctica de políticas y proyectos educativos que respondan a una educación de calidad.

La educación posee como objetivo la alfabetización científica y tecnológica de los ciudadanos, pues para lograr una sociedad transformada a partir de las ciencias y las tecnologías se requiere de ciudadanos competentes que manejen los distintos saberes científicos y técnicos, ya sean estos profesionales, utilitarios, democráticos, operatorios e incluso, metafísicos y lúdicos.

En Cuba, como caso particular con respecto al resto del mundo, se le da un empleo humanista a la ciencia y la tecnología, basados en los fundamentos de marxismo, así como la obra de José Martí, Ernesto Che Guevara y Fidel Castro; donde se le presta especial atención al desarrollo económico social y científico técnico. A pesar de los escasos recursos, las actividades científico- tecnológicas se llevan a cabo de manera planificada de acuerdo al desarrollo económico y social del país, así como de las necesidades e intereses de la nación.

En el caso de la enseñanza Preuniversitaria a los estudiantes se les proporciona un acercamiento a la ciencia de manera integral, con el objetivo de desarrollar una sensibilidad crítica hacia los impactos sociales y ambientales generados por las nuevas tecnologías, pues se aspira a que sean capaces de participar en cualquier debate institucional sobre el tema. Es por ello, que exige la formación de estudiantes dispuestos a asumir los retos y desafíos que impone el desarrollo científico-tecnológico como ciudadanos comprometidos con el progreso social de su país.

Sin embargo, teniendo en cuenta el estudio diagnóstico realizado al proceso de formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria se corroboró que existen limitaciones en su adecuado comportamiento social. Los resultados se evidencian en el incumplimiento de medidas determinadas por el centro para el buen desempeño del mismo, como es el caso del reglamento escolar, el uso incorrecto de las normas de

educación formal, evidenciadas en la falta de cortesía hacia profesores y estudiantes e incorrecto modo de vestir, la insuficiente colaboración en tareas que conlleven a la transformación del contexto social, el escaso reconocimiento de la importancia de la formación ciudadana para su desarrollo en el contexto social, escasa implicación en el desarrollo de actividades sociales vinculadas con el progreso nacional y muestran comportamientos inadecuados en lugares públicos.

Lo anterior requiere un mayor nivel de profundización respecto a las influencias que ejerce la sociedad en el desarrollo de la actividad científica en la esfera educacional, además de los impactos de la misma en la formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria, lo cual posibilita a la investigadora efectuar una investigación científica en el campo de las ciencias pedagógicas para contribuir a la solución del siguiente **problema de investigación**: ¿cómo contribuir a la necesidad social del tratamiento de la formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria?

Teniendo en cuenta lo planteado en el problema expuesto, se demuestra la influencia que ejerce la sociedad en la formación de ciudadanos de acuerdo al momento histórico, por lo que el **objetivo** que persigue el trabajo es: reflexionar, desde la perspectiva CTS, la necesidad social del tratamiento de la formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

DESARROLLO

LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA DESDE UN ENFOQUE SOCIAL.

Las transformaciones científico-tecnológicas a las que se enfrenta la sociedad exigen repensar los fines de la educación científica actual. En este escenario, autores como Santos y Mortimer (2009), Solbes, Ruiz y Furió (2010) o Levinson (2010) señalan la necesidad de superar la enseñanza dogmática de las ciencias, para formar a ciudadanos capaces de comprender las relaciones ciencia-tecnología-sociedad (CTS) y tomar decisiones fundamentadas sobre las consecuencias de las actuaciones del ser humano en el medio.

Sobre la estrecha relación entre ciencia y tecnología se plantea: “la ciencia y la tecnología han dejado desde entonces de proyectarse en la vida como actividades independientes,

lo hacen como sistema integrado de ciencia, tecnología y producción, donde cada uno de los elementos del sistema modifica a los restantes, sin que pueda establecerse una correlación jerárquica absoluta entre ellos, tanto en la producción de conocimientos, como por los cuestionamientos que provocan.” García, J. F. et al. (2014. P.129)

Al respecto, la autora asume la definición de ciencia de Martínez, F. en la que plantea que: *“Un multifacético y complejo fenómeno social que se expresa esencialmente como forma específica de actividad humana, la cual se manifiesta, simultáneamente, como: tradición acumulativa y sumaria de conocimientos lógicamente estructurados y teórica y/o prácticamente demostrados; la ciencia es, también, método especial de conocimiento y factor de modelación de las creencias y las actitudes del hombre sobre el universo y sobre sí mismo; se constituye, en resumen, como una institución social especializada, convertida ya en nuestra época en una poderosa fuerza social transformadora”* Martínez, F.(1999, p 39).

De acuerdo a lo antes planteado, la ciencia tiene su expresión en el contexto social e interactúa con sus más diversos componentes, tanto en la industria, los servicios y en las labores de consultoría. La ciencia es una actividad profesional institucionalizada que supone educación prolongada, internalización de valores, creencias, desarrollo de estilos de pensamiento y actuación; es toda una cultura y así debe ser estudiada.

Por otro lado, la tecnología debe de tener en cuenta elementos que posibiliten identificarla como un proceso social en total relación con el contexto que la condiciona. Es por ello, que la autora asume la definición aportada por E. García, al considerarla como: “El conjunto de conocimientos científicos y empíricos, habilidades, experiencias y organización requeridos para: producir, distribuir, comercializar y utilizar bienes y servicios. Incluye, tanto conocimientos teóricos como prácticos, medios físicos, “know how”, métodos y procedimientos productivos, gerenciales y organizativos, entre otros; identificación y asimilación de éxitos y fracasos anteriores, capacidades y destrezas de los recursos humanos” García, E. (1997, p 36).

La relación ciencia-tecnología-sociedad, encierra la agudización de las contradicciones y de los movimientos sociales, económicos y medio ambientales que se generan en el planeta, este desarrollo profundiza la polarización existente entre pobreza y riqueza, lo

que genera un proceso social excluyente, donde no existe la solidaridad humana, ni la igualdad, esto se manifiesta en una crisis de valores humanos, lo cual reviste importancia en la esfera de la educación, donde también se manifiestan estas tendencias con una orientación economicista, que promueve una educación tecnocrática y de competitividad.

Una verdadera cultura científica implica el desarrollo de competencias para lograr la participación de todos los ciudadanos en las decisiones relacionadas con lo que se espera, se desea y se necesita de las ciencias y la tecnología, por tanto, éstas no deben ser ajenas al compromiso y a la responsabilidad social.

En este sentido, los avances científico-técnicos alcanzados, conducen a la necesidad de perfeccionar los sistemas educativos con el propósito de garantizar la preparación de ciudadanos capaces de asimilar la información científica y las nuevas tecnologías. Por lo que, en la declaración mundial de “Educación para Todos”, se hace un llamado a la elevación de la calidad de los procesos educacionales, lo cual implica un reto para la formación de las nuevas generaciones en el uso y aplicación de novedosos métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología y su consecuente impacto social, han cambiado las perspectivas en cuanto al conocimiento científico y tecnológico, y a las formas de transmisión, construcción o desarrollo de las mismas. Particularmente en la concepción teórica del modelo educativo actual, la conceptualización científico-tecnológica se expresa como un elemento determinante y componente fundamental para que, en la medida de su conocimiento, dominio y aplicación, se convierta en principio generador de independencia y soberanía.

Se debe mostrar a los estudiantes entonces que la ciencia y la tecnología son accesibles e importantes para los ciudadanos, pues reflejan sus deseos, intereses y valores. Siendo así, se deben dotar de herramientas conceptuales que les permita comprender el mundo en el que viven y comprometerles con la idea de que las decisiones sobre el rumbo del conocimiento científico o las transformaciones tecnológicas afectan a todos por igual.

Promover el aprendizaje social de participación pública en las cuestiones relacionadas con la ciencia y la técnica en el contexto educativo es sumamente relevante. Así mismo, las instituciones educativas no son las únicas en las que se puede y se debe promover

iniciativas para la difusión de la cultura científica a favor de la participación ciudadana en la ciencia y la tecnología, pero sí son uno de los lugares más oportunos para desarrollar acciones coherentes con esas finalidades.

Durante las últimas décadas, en muchos lugares del mundo, incluyendo a Cuba, se han invertido notables recursos para mejorar infraestructuras y elevar la cantidad y la calidad de los materiales docentes, debido a lo cual se han realizado numerosas experiencias pedagógicas innovadoras. Al respecto, se trabaja por revolucionar el sistema de educación y, para avanzar con paso firme, es indispensable precisar las razones que sustentan los cambios y las condiciones que los hacen posibles.

Frente a la imperiosa necesidad de considerar el impacto de la ciencia y de la tecnología en el desarrollo socioeconómico y en el bienestar de la sociedad; y como parte del perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación, se trabaja con el propósito de elevar la calidad del proceso pedagógico para lograr que en los modos de actuación de los ciudadanos se pongan de manifiesto: la calidad de los conocimientos, el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos; y la formación de convicciones patrióticas y revolucionarias. El alcance de estos objetivos se favorece con la utilización de métodos que propicien el actuar independiente de los estudiantes, propios o del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación la autora propone una solución de significativa aplicabilidad práctica por su capacidad transformadora relacionada con el problema planteado; que como aporte práctico refiere una estrategia pedagógica estructurada en fases, direcciones y acciones para concretar los postulados teóricos en el perfeccionamiento de la formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria, que propicie un adecuado comportamiento social en correspondencia con la sociedad cubana contemporánea.

LA NECESIDAD SOCIAL DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA.

En el orden filosófico, se asume el enfoque dialéctico-materialista de la teoría marxista-leninista que constituye elemento fundamental para la elaboración del modelo pedagógico de formación ciudadana en los estudiantes del nivel educativo Preuniversitario; dentro de ella, se tienen en cuenta: la Teoría del conocimiento y como

parte de la misma la relación existente entre el sujeto y el objeto, la Teoría de la práctica y la Concepción materialista de la historia.

Desde lo sociológico, se asumen las consideraciones teóricas de la Sociología de la Educación de Blanco, A (2001) respecto a la relación educación y sociedad y su manifestación en la formación ciudadana, pues media el desarrollo de la personalidad del estudiante. Además de ello, se tiene en cuenta por parte del mismo autor, la relación individuo-sociedad como procesos paralelos donde se fortalecen los componentes que forman parte de la formación ciudadana, resaltando el papel de la sociedad como fuente y marco de acción, resultando importante el rol del profesor como protagonista del proceso de transformación social.

Como referente psicológico, se asumen las concepciones del enfoque Histórico Cultural de Vigotsky: la ley Genética del Desarrollo, la cual resalta la influencia del ámbito social e individual en el proceso de formación ciudadana de cualquier individuo, esta ley permite explicar el comportamiento social adoptado por los estudiantes del nivel educativo Preuniversitario. De igual forma, se asume la Situación Social del Desarrollo la cual revela los procesos internos y las condiciones externas que ejercen influencia sobre los estudiantes y determinan su conducta como ciudadanos. Así mismo, se tiene en cuenta las Funciones psicológicas superiores, las cuales se desarrollan mediante la apropiación de la cultura y el proceso de actividad y comunicación.

Desde lo pedagógico se tienen en cuenta los principios para la orientación del proceso pedagógico definido por Addine, F. (2003): principio de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad; principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad; principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando y el principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. Así mismo, se asumen las leyes de la Pedagogía de Carlos Álvarez de Zayas: la ley de la relación entre el proceso formativo y el contexto social y la ley de la relación entre la instrucción y la educación.

Metodología

En la investigación realizada, se aplicó una metodología del tipo no experimental con un alcance exploratorio-descriptivo. Se utilizaron métodos empíricos como la encuesta y la entrevista, permitiendo la recogida de datos para su posterior procesamiento.

La población estuvo compuesta por docentes y estudiantes del IPU: “Roberto Ramírez Delgado” del municipio de Niquero. La muestra fue constituida por 8 docentes del Departamento de Humanidades y 30 estudiantes de 11no grado.

Resultados

En la entrevista realizada a los profesores del Departamento de Humanidades, se pudo comprobar que en las direcciones del trabajo metodológico es escaso el tratamiento que se le brinda a la formación ciudadana como una necesidad social, tanto desde lo curricular como extracurricular. Existen criterios descontextualizados con respecto a la formación ciudadana de los estudiantes, pues en ocasiones se intenta formar jóvenes con características semejantes a las de generaciones anteriores, sin tener en cuenta las condiciones históricas y sociales concretas.

Además de ello, en el proceso pedagógico llevado a cabo, es insuficiente el enfoque integrador e interdisciplinario que se le da a la formación ciudadana, lo que trae como consecuencia que el mismo carezca de integralidad y sistematicidad, pues se realiza de forma implícita. De igual manera, la entrevista arrojó el escaso interés por parte de los profesores de realizar estudios e investigaciones relacionadas con la formación ciudadana como una necesidad social, lo que atenta contra el desarrollo de la cultura ciudadana en la institución objeto de estudio.

Así mismo, el estudio llevado a cabo demostró el escaso acercamiento que existe por parte de la institución educativa a la comunidad, pues no son organizadas y planificadas actividades que involucren al entorno comunitario.

Los docentes se centran más en la parte académica y son poco aprovechadas las potencialidades del componente investigativo para favorecer la formación ciudadana en los estudiantes.

La encuesta realizada a los estudiantes arrojó desconocimiento hacia elementos relacionados con la participación ciudadana, la identidad nacional, el comportamiento en lugares públicos, leyes de la Constitución y convivencia social. Existe el escaso interés hacia las actividades relacionadas con su formación como ciudadanos, pues las consideran poco atractivas, lo que trae como resultado que prevalezcan modos de actuación no acordes con el ejercicio de ciudadanía, tales como: el uso de la violencia para la solución de conflictos, falta de hábitos de cortesía, individualismo y enajenación social.

Las insuficiencias señaladas, evidencian la necesidad de profundizar en los temas referidos con la formación de ciudadanos, teniendo en cuenta que involucra no solo a los valores, sino a la educación patriótica, científica, tecnológica, estética, jurídica, sexual, laboral y económica. Los docentes deben de tener una permanente preparación sobre estos temas, como ciudadanos que son y como formadores de ellos, les corresponde ser un ejemplo activo y llevar a la práctica acciones coherentes desde la asignatura que imparten.

A partir de las reflexiones realizadas para resolver el problema planteado, la autora del trabajo realizará una investigación doctoral cuyo tema será: La formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria. El objetivo de la misma será elaborar una estrategia pedagógica, sustentada en un modelo, de igual naturaleza, de sistematización formativa de la cultura ciudadana, para los estudiantes de la Educación Preuniversitaria, que propicie un adecuado comportamiento social en correspondencia con la sociedad cubana contemporánea.

Entre las principales contribuciones a la teoría y práctica pedagógicas se encuentran: un modelo pedagógico del proceso de formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria y una estrategia pedagógica estructurada en fases, direcciones y acciones para concretar los postulados teóricos del modelo en el perfeccionamiento de la formación ciudadana en la Educación Preuniversitaria.

La investigación se enmarca en las actuales transformaciones de la educación cubana; responde a una de las prioridades del Ministerio Nacional de Educación “La educación ciudadana en los escolares”, y la connotación de pertenecer al proyecto de investigación

titulado “La Identidad Cultural y el Desarrollo Local en los Procesos Educativos”. Además de ello, se inserta en el Tercer Perfeccionamiento de la educación cubana al dar respuesta a sus objetivos planteados.

CONCLUSIONES

Los estudios realizados para el desarrollo del presente trabajo revelan la importancia de dar solución al problema planteado y permiten concluir que:

1. El desarrollo de la formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria, constituye una premisa indispensable para dar respuesta a la necesidad social de preparar individuos capaces de asumir los retos de la sociedad.
2. La realización de nuevas investigaciones científicas relacionadas con la formación ciudadana en los estudiantes, constituyen una necesidad social para la puesta en práctica de transformaciones educacionales de acuerdo a las demandas sociales.
3. El cambio social que se plantea, al introducir un modelo pedagógico del proceso de formación ciudadana en los estudiantes de la Educación Preuniversitaria y una estrategia pedagógica estructurada en fases, direcciones y acciones para concretar los postulados teóricos que propicie un adecuado comportamiento social en correspondencia con la sociedad cubana contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Díaz, José. (2006) Modelo de relaciones entre ciencia y tecnología: un análisis social e histórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia-Eureka*. ISSN: 1697-011X. DL: CA-757/2003 <http://www.apac-eureka.org/revista>

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana.

García y otros. (1997). Sistemas de ciencias e innovación tecnológica. (p. 36- 39)

García, J. F. et al. (2014. P.129)

Martínez, F. (1999). Hacia una visión social integral de la ciencia y la tecnología. (p. 39)

Martín, M. (2005): Cultura científica y participación ciudadana: materiales para la educación.

Gordillo, M. (2005): Las decisiones científicas y la participación ciudadana. Un caso CTS sobre investigación biomédica *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 2, núm. 1, 2005, pp. 38-55 Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA Cádiz, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92020105>

Massarini, A. (2010). El enfoque CTS para la enseñanza de las ciencias: una clave para la democratización del conocimiento científico y tecnológico. Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología – UBA.

LA PUNCIÓN LUMBAR EN LA FORMACIÓN DEL ESPECIALISTA EN PEDIATRÍA

Dayvi García Campaña. Hospital Pediátrico Provincial Docente Pepe Portilla. Pinar del Río. Cuba. Especialista de Primer Grado en Medicina Intensiva y Emergencias. Profesor asistente. dayni@infomed.sld.cu. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2108-9342>

RESUMEN

El especialista en pediatría, es un profesional especializado, que atiende al niño y adolescente, lo cual requiere una preparación especial, donde el papel de la superación profesional tiene que asumir un rol muy superior al que hoy desempeña, por lo que se debe prestar una atención especial a la superación sistemática de los pediatras. La punción lumbar es un procedimiento frecuente realizado en servicios de urgencia y hospitalización infantiles, esencialmente para el diagnóstico de enfermedades infecciosas, inflamatorias, oncológicas y metabólicas. En la práctica pediátrica diaria se cometen errores que dificultan el manejo de los pacientes. **Objetivos:** describir aspectos técnicos y docentes en la realización de la punción lumbar. **Métodos:** se realiza una búsqueda de la bibliografía actualizada. La punción lumbar es un procedimiento invasivo que se realiza con mucha frecuencia en las prácticas pediátricas, por lo que los médicos y el personal en formación requieren preparación constante para perfeccionar la técnica y evitar los errores médicos.

Palabras claves. Punción lumbar, niño, procedimientos médicos.

ABSTRACT

The specialist in pediatrics is a specialized professional who cares for children and adolescents, which requires special preparation, where the role of professional improvement has to assume a role far superior to that of today, so it must pay special attention to the systematic improvement of pediatricians. Lumbar puncture is a frequent procedure performed in emergency services and children's hospitalization, essentially for the diagnosis of infectious, inflammatory, oncological and metabolic diseases. Mistakes are made in daily pediatric practice that make patient management difficult. **Objectives:** to describe technical and educational aspects in performing lumbar puncture. **Methods:** a search of the updated bibliography is carried out. Lumbar puncture is an invasive procedure that is performed very frequently in pediatric practices, so physicians and trainees require constant preparation to perfect the technique and avoid medical errors.

Keywords: Lumbar puncture, child, medical procedures.

INTRODUCCIÓN

El especialista en pediatría atiende al niño y adolescente sano o enfermo, hospitalizado o ambulatorio en el ámbito de su familia y de su comunidad. Orienta, participa y establece acciones de promoción de salud, prevención, curación y rehabilitación, que modifiquen favorablemente el ambiente. Este hecho implica, por tanto, asumir significativas peculiaridades biológicas, médicas y sociales que distinguen la Pediatría de otras

especialidades médicas y que hace obligada una formación diferenciada y específica. Indiscutiblemente enfrentar una tarea de tal magnitud exige una preparación muy especial, donde el papel de la superación profesional tiene que asumir un rol muy superior al que hoy desempeña, por lo que se debe prestar atención a la superación sistemática de los pediatras, proponiéndose alcanzar niveles superiores en el desarrollo profesional de los mismos, dada la importancia que ello reviste en la elevación de la calidad de la atención médica.

La superación continua de los profesionales de las ciencias de la salud, requiere de un eje en la formación docente del equipo de salud en ejercicio de la enseñanza; una ciencia que ofrezca una mirada holística para comprender la interacción de los componentes del hecho educativo en una secuencia lógica durante todo el curso de la formación, especialización y perfeccionamiento profesional permanente, al brindar el fundamento de la didáctica específica de la Medicina. En la práctica pediátrica diaria se cometen errores que dificultan el manejo de los pacientes, ocasionando estrés físico y psicológico en el niño y los familiares, por lo que se hace necesario actuar en un proceso de mejora continua, en la capacitación de los recursos humanos para lograr la optimización de las técnicas invasivas.^{1,2}

La punción lumbar (PL), introducida a la práctica clínica por primera vez por *Quincke* en 1895, es un procedimiento frecuente realizado en servicios de urgencia y hospitalización infantiles, esencialmente para el diagnóstico de enfermedades infecciosas, inflamatorias, oncológicas y metabólicas.

Se accede al espacio subaracnoideo espinal a nivel de la cisterna lumbar mediante la utilización de una aguja. Se estima que entre 10 y 20 % de PL son traumáticas, por la introducción del trocar a través del espacio subaracnoideo, con penetración al espacio vascular epidural, e introducción de sangre en el líquido cefalorraquídeo (LCR). En el caso de la PL fallida, no se obtiene muestra de LCR, porque el trocar no penetra en el espacio subaracnoideo. En ambos casos, es necesario la hospitalización del paciente, con tratamiento antibiótico profiláctico, hasta recibir un cultivo negativo, o hasta que la evolución clínica permita descartar el diagnóstico de infección neurológica bacteriana.³

⁴Objetivos describir aspectos técnicos y docentes en la realización de la punción lumbar.

Metodología de búsqueda de información:

La búsqueda se hizo a través de las múltiples plataformas, como Pubmed y Clinical Key. Además, se buscó información en páginas oficiales de entidades, como la Organización Mundial de la Salud, el Ministerio de Salud Pública, entre otros. Los artículos seleccionados fueron los que se acercaran más al tema de los procedimientos invasivos en pediatría. A la información recolectada se le hizo una adecuada interpretación y análisis.

DESARROLLO

La PL se emplea para la obtención de una muestra de líquido cefalorraquídeo (LCR) con fines diagnósticos o terapéuticos.

Diagnósticas:

- Sospecha de infección del SNC (meningitis o encefalitis).
- Medición de la presión intracraneal.
- Síndrome de Guillain-Barré (disociación albúmino- citológica)
- Diagnóstico de infiltración leucémica en el SNC.
- Hemorragia subaracnoidea (previa realización de TAC craneal).
- Estudio de ciertas metabolopatías como la hiperglicinemia no cetósica (la glicina se encuentra elevada en el LCR).
- Estudio de imagen: perfusión de contraste para visualizar el canal medular (mielografía).

Terapéuticas:

- Administración de quimioterapia intratecal.
- Administración de antibióticos en caso de ventriculitis, la mayoría por infección relacionada con válvula de derivación ventrículo-peritoneal.
- Vía de administración de ciertos analgésicos vía epidural.
- Tratamiento de la hipertensión intracraneal benigna (pseudotumor cerebral).
- Tratamiento de la hidrocefalia comunicante (previa a la colocación de válvula de derivación ventrículo-peritoneal).

Existe un grupo de situaciones a tener en cuenta en las que se contraindica la realización del proceder, como son:

- Aumento de la presión intracraneal, por riesgo de enclavamiento o herniación cerebral,

en estos casos está indicada la realización previa de TAC de cráneo y fondo de ojo.

- Inestabilidad hemodinámica o cardiorrespiratoria.
- Coagulopatía grave, trombocitopenia inferior a 50.000 /mmc.
- Infección de la piel o del tejido celular subcutáneo cercano a la zona de punción.
- Lesión traumática grave de la médula espinal que impida la movilización del paciente.
- Compresión de la médula espinal.

Cuando se decide realizar la técnica se requiere de un grupo de recursos materiales indispensables guantes, paños, apósitos, gasas, jabón, oxígeno en gafas nasales o mascarilla, antiséptico cutáneo (povidona yodada 10 % o clorhexidina), anestésico local: lidocaína 1 % o crema de EMLA (mezcla de lidocaína al 2,5 % y prilocaína al 2,5%), aguja de punción lumbar o aguja de tipo Quincke (traumáticas) o aguja de tipo Whitacre y tipo Sprotte (atraumáticas). El tamaño de la aguja depende de la edad del paciente: prematuros: 22- 24 G, 4 cm, menores de dos años: 22G, 4cm, de 2 a 12 años: 22G, 6.5 cm, mayores de 12 años: 20 a 22G, 9 cm. La muestra se recoge en tres tubos transparentes estériles para cultivo, citoquímica, tinción de Gram y aglutinaciones y por si fuera necesario la solicitud de pruebas virológicas o estudios especiales. Previo a la realización del procedimiento se les brinda información a los familiares y al niño si tiene edad para comprender así como sus complicaciones más frecuentes además ofrecer a la familia el consentimiento informado.⁵⁻⁷

Sedoanalgesia para el procedimiento con crema de EMLA se ha de aplicar en la zona de punción de 45 a 60 minutos antes de la realización de la prueba. La lidocaína al 1% se puede administrar en piel, y menos frecuentemente en tejido subcutáneo y ligamento interespinal con aguja subcutánea, el óxido nitroso inhalado con oxígeno se puede emplear en niños colaboradores, generalmente a partir de los 4-6 años. La sedación se realiza con midazolam (vía intravenosa o intranasal) o ketamina (vía intramuscular o intravenosa). Una vez se haya logrado la sedación se valora la necesidad de monitorización de frecuencia cardíaca, respiratoria y saturación transcutánea durante la técnica, sobre todo en neonatos, niños con compromiso cardiorrespiratorio. Se colocar sobre un paño estéril el material que se vaya a emplear, seguidamente colocar paños estériles por debajo del paciente y se limpia la zona donde se va a realizar la PL mediante gasas estériles impregnadas de solución antiséptica (povidona yodada al 10% o

clorhexidina) o aplicar la solución directamente sobre la piel seca. Comenzar la limpieza en la zona donde se realizará la punción y terminar en ambas espinas iliacas.

Posicionar al paciente con objetivo de aumentar el espacio intervertebral:

- decúbito lateral con cuello, caderas y rodilla en máxima flexión.

- sentado con la columna y cadera flexionadas.

Localización del punto de punción: se ha de buscar el punto de entrada palpando el espacio interespinoso que queda por debajo de la línea imaginaria que une las dos crestas iliacas. Se ha de puncionar en el primer o segundo espacio intervertebral inmediatamente inferior a esa línea (espacios L3- L4 o L4-L5). La orientación del bisel ha de ser paralelo a las fibras longitudinales de la duramadre para evitar la cefalea pospunción. Introducir la aguja lentamente en el espacio seleccionado, hasta notar cambio de resistencia (traspaso de duramadre), en ese momento se retira el fiador y se comprueba la salida de LCR, se recoge el LCR en los tubos estériles (1 ml aproximadamente en cada uno de los 3 tubos). Reintroducimos el fiador y se retira la aguja lentamente del espacio, se presiona el punto de punción con una gasa estéril impregnada en antiséptico y ocluirlo con un apósito estéril. El paciente ha de permanecer en decúbito supino las siguientes horas.

Existe un grupo de complicaciones a tener en cuenta:

- Cefalea pospunción. Presente 30-60% de los casos a las 24 -48 horas de la punción. Es un dolor de intensidad moderada, de localización habitualmente occipital, que se puede irradiar al cuello, región frontal y retrorbitaria. Se relaciona con la pérdida de LCR a través del orificio de punción, que provoca una disminución de la presión intracraneal. Los factores relacionados son la retirada de la aguja sin introducir el fiador, el número de punciones y antecedentes de migraña o cefalea.

También se ha relacionado con el tipo y tamaño de la aguja, previenen su aparición el empleo de agujas atraumáticas, así como usar agujas de menor calibre. El tratamiento habitual es la analgesia y el reposo.

- Dolor localizado en el punto de punción

- Parestesias transitorias, por la punción de alguna raíz nerviosa.
- Infección meníngea
- Hematoma epi o subdural. Más frecuentes en niños con alteraciones hematológicas. Se ha de sospechar cuando aparece dolor de espalda, alteraciones motoras o de la sensibilidad de extremidades inferiores.
- Tumor epidermoide. Complicación muy infrecuente. Se desarrollan a través de la introducción de células epiteliales viables dentro del canal medular, varios años después de la realización de la punción.
- Herniación cerebral o enclavamiento.
- En caso de que el LCR no saliera, girar la aguja 90°, y si resulta fallida, retirar o introducir la aguja.
- En caso de no obtener líquido, probar con otra aguja. Si se encuentra resistencia (pinchazo en hueso), retirar aguja hasta piel y corregir la angulación.
- En la punción traumática, el LCR sale teñido de sangre. Se debe sacar mínimamente la aguja y esperar a que el líquido se aclare. Si la hemorragia persiste, hemos de reintroducir el fiador e intentar en otro espacio.⁸⁻¹¹

CONCLUSIONES

La punción lumbar es un procedimiento invasivo que se realiza con mucha frecuencia en las prácticas pediátricas, por lo que los médicos y el personal en formación requieren preparación contante para perfeccionar la técnica y evitar los errores médicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sarasa Muñoz NL. La Pedagogía en las carreras de las ciencias médicas Pedagogy in the medical sciences careers. EDUMECENTRO [internet] 2015; [citado en 2021 feb] 7(1):193-213. Disponible en: <http://www.revedumecentro.sld.cu>

Valdivia Álvarez I, Melo Peñuela JL. La punción lumbar en el marco del proceso docente educativo en Pediatría Rev Cubana Pediatr. [internet] 2016; [citado en 2021 feb] 88(4). Disponible en: <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/94>.

Costerus JM, Brouwer MC, van de Beek D. Punción lumbar en enfermedades neurológicas. Lancet Neurol. [internet] 2018; [citado en 2021 feb] 17:268-78. Disponible en: <https://www.intramed.net/92226>.

Hon-Ping M, Yun-Fei H, Shin-Han T, Ju-chi O. Predictions of the length of lumbar puncture needles. Computational and Mathematical Methods in Medicine [Internet]. 2014(2014): Article ID 732694 [citado 2021 feb]. Disponible en: <http://www.hindawi.com/journals/cmmm/2014/732694/>

Hatzipantelis E, Kyriakidis I, Pavlou E, Pavlidou E, Stamou M, Foroglou N, et al. Lumbar puncture complicated by spinal epidural hematoma in a child with leukemia. Clinical Case Reports. [internet] 2015; [citado en 2021 feb] 3(6):388-91. Disponible en: [www.ncbi.nlm.nih.gov > artículos](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/articulos)

Munguía L, Ruza F. Punción lumbar. En: F. Ruza y cols. Manual de Cuidados Intensivos Pediátricos. 2ª Ed. Norma Capitel. [internet] 2010. [citado en 2021 feb] p. 401-403. Disponible en: <http://www.norma-capitel.com/catalogo/Catalog/show/manual-cuidados-intensivos-pediatricos-2-edicion-69>.

Rosa Camacho V. En: Jurado A, Urda A.L, Núñez E. Guía esencial de diagnóstico y terapéutica en pediatría. Madrid: Editorial médica Panamericana, [internet] 2011. [citado en 2021 feb] p. 1159-1164. Disponible en: <https://www.agapea.com/libros/Guia-Esencial-de-Diagnostico-y-Terapeutica-en-Pediatria-9788498353709-i.htm>.

Storch De Gracia Calvo P, De la Torre Espí M.J, Díaz Martín S et al. ¿Se realiza correctamente la punción lumbar en pediatría? Revisión de las recomendaciones actuales y análisis de la realidad. An Pediatr (Barc). 77 (2): 115-123. Disponible en: <https://www.analesdepediatria.org/es-se-realiza-correctamente-puncion-lumbar-articulo-S1695403312000604>.

Sempere AP, Berenguer-Ruiz L, Lezcano-Rodas M, Mira-Berenguer F, Waez M. Punción lumbar: indicaciones, contraindicaciones, complicaciones y técnica de realización. Rev Neurol. [internet] 2007; [citado en 2021 feb] 45(7):433-6. Disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/neurologia/gp_pl.pdf.

Punción lumbar (punción espinal). Mayo Clinic. [internet] 2020. [citado en 2021 feb]. Disponible en: <https://www.mayoclinic.org/es-es/tests-procedures/lumbar-puncture/about/pac-20394631>.

Solaz García A, Mocholí Tomás MDL, Pérez Vidal L, Durá Tarvé C, Ros Navarret R. Presencia de padres en técnicas invasivas en neonatología: Perspectiva de los profesionales en España. Anales de pediatría. [internet] 2020. [citado en 2021 feb]. 94. (2).112-113]. Disponible en: [10.1016/j.anpedi.2020.02.005](https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.02.005)

EL PROCESO FORMATIVO SALUBRISTA EN EL ESCENARIO PANDÉMICO HABANERO

MSc. Kenia Milagro Sebasco Rodríguez. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. DDM. Profesora Auxiliar, keniamilagro@infomed.sld.cu. ORCID ID: 0000-0002-7908-5558

Dr. Darien Nápoles Vega. Universidad de La Habana. VRIP. Profesor Auxiliar. darien.napoles@rect.uh.cu. ORCID ID: 0000-0002-0950-5473

RESUMEN:

La situación epidemiológica generada por el SARS-CoV 2 ha impactado en todas las esferas de la vida social, sobre todo, en el plano educacional. La Universidad de Ciencias Médicas de La Habana asume la tarea del pesquiasaje activo de la población y la educación a distancia como solución inmediata ante el necesario aislamiento, la nueva demanda de proseguir las actividades docentes se sustenta en el uso de las nuevas tecnologías. La implementación simultánea de ambos procesos constituye un reto para educadores y educandos. Esta investigación se traza como objetivo exponer las peculiaridades del proceso docente educativo desarrollado en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, en el contexto de la COVID-19. Se emplearon métodos teóricos como el histórico lógico, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo; y empíricos, como el análisis documental y la experiencia vivencial de la profesión. Los resultados obtenidos en el presente curso abren una nueva etapa en la formación profesional del estudiante y permite la estrecha vinculación con el trabajo salubrista comunitario, además, el uso de las TICs en su aprendizaje contribuye al perfeccionamiento de su capacidad resolutive, investigativa y de razonamiento.

Palabras clave: COVID-19, pesquiasaje, educación a distancia, tecnologías de la información y las comunicaciones.

ABSTRACT

The epidemiological situation generated by SARS-CoV 2 has had an impact on all spheres of social life, especially at the educational level. The University of Medical Sciences of Havana assumes the task of active screening of the population and distance education as an immediate solution to the necessary isolation, the new demand to continue teaching activities is based on the use of new technologies. The simultaneous implementation of both processes constitutes a challenge for educators and learners. The objective of this research is to expose the peculiarities of the educational teaching process developed at the University of Medical Sciences of Havana, in the context of COVID-19. Theoretical methods such as logical historical, analytical-synthetic and inductive-deductive were used; and empirical, such as documentary analysis and the experiential experience of the profession. The results obtained in this course open a new stage in the professional training of the student and allow a close link with community health work, in addition, the use of ICTs in their learning contributes to the improvement of their resolutive, investigative and reasoning capacity.

Keywords: COVID-19, screening, distance education, information and communication technologies.

INTRODUCCIÓN

La pandemia producida por el nuevo coronavirus, SARS-Cov-2, es considerada la crisis sanitaria más compleja que ha enfrentado la humanidad en los últimos 100 años. Por su impacto en la conducta individual y social, marcó una época diferente en la vida del hombre, puso a prueba su capacidad de resiliencia, y evidenció la posibilidad de progreso y resistencia ante los grandes desafíos universales.

Esta situación epidemiológica tan compleja, en el orden biológico y social, exige a nivel global la aplicación de estrategias de integración, colaboración científica nacional e internacional, la inclusión comunitaria e intersectorial, donde la toma de decisiones y el desarrollo de acciones se efectúen con inmediatez, visión innovadora y multidisciplinaria, sobre la base de la gestión acoplada de todos los actores. (Velázquez LC., 2021)

Cuba, desde el inicio de la pandemia ha enfrentado el control de la enfermedad con estrategias integradoras conducidas por la dirección del Gobierno, donde la comunidad científica ha sobresalido en la aplicación de protocolos novedosos de investigación y la producción de vacunas a una velocidad nunca antes vista, lo que permitirá la inmunización de la población cubana y posiblemente la colaboración con otros países que también lo requieran.

En este escenario, las universidades juegan un rol decisivo en la atención y superación de la pandemia, por su capacidad en la generación de conocimientos, por sus potencialidades investigativas y por la existencia de recursos humanos preparados para la detección en las comunidades de los posibles focos de transmisión y el desarrollo oportuno de la prevención.

El 23 de marzo de 2020 el Ministro de Educación Superior emitió indicaciones especiales, entre ellas la No. 1 referida al cumplimiento del Plan de Medidas para la prevención, el enfrentamiento y el control del nuevo Coronavirus (SARS-CoV-2). Se indicaba suspender las actividades docentes de pre y posgrado en todos los tipos de cursos en las Instituciones de Educación Superior (IES) del Ministerio de Educación Superior (MES) y aplicar la modalidad no presencial. (García AL.*et al.*, 2020)

Las universidades pioneras en desarrollar esta forma de enseñanza fueron la Universidad de La Habana, la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas y la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. (Borges ZM., 2020)

A partir del 15 de abril de 2020, según las Adecuaciones del Curso Escolar en Ciencias Médicas ante el impacto de la COVID-19, miles de jóvenes de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) se incorporan como voluntarios a distintas labores en el enfrentamiento a la pandemia, incluyendo, los centros de aislamiento y otras importantes tareas de impacto social. (MINSAP, 2020)

El desarrollo del curso académico en condiciones de pandemia y con la exigencia del aislamiento social, trajo aparejado el reto de adoptar el método de Educación a Distancia, como principal recurso del proceso docente educativo, donde jugaron un papel esencial las nuevas tecnologías, ya que la mayoría de las actividades académicas se orientaron, se supervisaron y evaluaron a través del correo electrónico, la plataforma Moodle y la aplicación móvil de Whatsapp, fundamentalmente. Este novedoso tipo de enseñanza posibilitó que los estudiantes de las variadas carreras de las ciencias médicas pudieran incorporarse a las labores de pesquiasje activo, que se desarrollaría todos los días de la semana, principalmente en horas de la mañana.

Teniendo como base lo anteriormente expuesto y partiendo de la experiencia adquirida en el desempeño diario, los autores pretenden expresar sus vivencias al respecto, mediante la elaboración de este manuscrito.

El presente trabajo se efectuó en el período comprendido de septiembre de 2020 hasta mayo de 2021, en su realización se emplearon métodos teóricos como el histórico-lógico, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo. Del nivel empírico se efectuó el análisis documental, donde se revisó el sitio web de la Organización Mundial de la Salud (OMS), las Indicaciones para la reorganización del Proceso Docente Educativo (PDE) en los Centros de Educación Médica Superior, emitidos por el Ministerio de Salud Pública (MINSAP, 2020) y la Resolución No. 2/2018 concerniente al Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. (MES, 2018).

La presente investigación se plantea como objetivo exponer las peculiaridades del proceso docente educativo desarrollado en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, en el contexto de la COVID-19.

DESARROLLO

La COVID-19 ha impactado de manera desfavorable en los estudiantes universitarios en todo el mundo. (UNESCO, 2020). La pandemia ocasionó la suspensión de la enseñanza presencial, por lo que resultó imprescindible la búsqueda de alternativas para continuar el proceso docente-educativo aún en condiciones de restricción, aislamiento social y otros inconvenientes, se halló la posibilidad de implementar las mejores alternativas para evitar un desenlace negativo a largo plazo, en la formación de los futuros profesionales. (Álvarez H., *et al.*, 2020)

Según datos de la UNESCO, a mediados de mayo de 2020 más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, no recibieron clases presenciales. (Guanche H., *et al.*, 2020). La Asociación Internacional de Universidades (IAU) declaró, que casi todas las instituciones de educación superior (IES) se habían visto afectadas por la crisis de la COVID-19. (Marinoni G. *et al.*, 2020)

Dicha Organización no Gubernamental emitió una serie de recomendaciones relacionadas con la difusión de información sobre la pandemia y relacionada con la educación sanitaria en las que se responsabilizó a las escuelas de medicina y de salud pública de la capacitación en este sentido. Por otra parte, se exhortó a crear mecanismos para enfrentar la crisis, entre los que se sugiere, utilizar el funcionamiento de los sistemas de información y comunicación remotos, así como el empleo de plataformas de aprendizaje en línea para favorecer el aprendizaje a distancia. (UNESCO, 2020; Li S., *et al.*, 2020)

Vicentini refiere que en la Segunda Reunión de Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina se expone que los efectos de la COVID-19 sacudieron las estructuras socioeconómicas a nivel global, y las instituciones de Educación Superior no fueron una excepción; las medidas estipuladas de “distanciamiento social” galvanizaron un contexto de digitalización forzada que, en el caso de las universidades, coaccionó los mecanismos de Pedagogía a los de la teleeducación,

para garantizar su funcionamiento y sostenibilidad. Como resultado de la coyuntura, los ejecutivos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y los Rectores de Costa Rica, Uruguay, Portugal, México, Brasil, España, Ecuador, Colombia, Perú, Chile y Argentina, discuten los retos y desafíos de la Universidad ante el surgimiento de la pandemia y los diferentes caminos a emprender para generar soluciones, revelando los mecanismos de la transformación digital como aspecto central del proceso educativo.

En Cuba, el Ministro de Salud Pública (MINSAP, 2020) declara la Emergencia Sanitaria emitiendo la Resolución 82/2020, que en su Resuelvo décimo primero plantea: reorganizar el curso académico de pre y posgrado en todas las carreras en ciencias de la salud de las universidades de ciencias médicas y utilizar la modalidad a distancia para continuar la adquisición de conocimientos previstos para la presente etapa; así como desarrollar las actividades de la lucha antiepidémica aprobadas para los estudiantes del sector, mediante la educación en el trabajo, modelo que caracteriza la formación académica en ciencias de la salud.

El 23 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud Pública (MINSAP, 2020) presenta las Orientaciones metodológicas para este proceso, expresando que: “La modalidad a distancia se caracteriza por el aprendizaje autónomo, mediado por el uso de tecnologías y entornos virtuales, y por la articulación de múltiples recursos didácticos, físicos y digitales”.

Juca en 2016, revela que la educación a distancia con el uso de las TICs tiene como objetivo fundamental la formación integral del estudiante a partir del desarrollo de su independencia y su autorregulación, la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

Esta estrategia cambia esquemas tradicionales, tanto para el docente como para el estudiante, no existe una relación directa en tiempo real para que el docente dirija el proceso; y el aprendizaje del estudiante es más flexible, no existe coincidencia física en cuanto al lugar y al tiempo, exige mayor independencia y autorregulación por parte del estudiante, tal como lo evidencia la Resolución No. 2/2018, del Ministerio de Educación Superior (MES 2018).

Es una realidad que las universidades no se encontraban preparadas para enfrentar un cambio tan repentino como el provocado por la pandemia. Constituyó un reto motivar a estudiantes y profesores para enfrentar esta modalidad de enseñanza y aprendizaje; así lo manifiestan las múltiples publicaciones sobre el tema: ni unos ni otros estaban preparados. Asimismo, las facilidades para el aprendizaje en línea no estaban garantizadas en todas las instituciones, ni todos los implicados en el proceso educativo contaban con los recursos digitales necesarios.

En las universidades de Ciencias Médicas al cierre del curso escolar 2019-2020 y durante el proceso de planificación del curso 2020-2021 se efectuó un profundo trabajo metodológico que permitió reajustar los contenidos esenciales de cada disciplina y asignaturas de todas las carreras en estas instituciones, se elaboraron guías de estudio, sistemas de tareas, objetivos a evaluar y otros recursos didácticos para garantizar la calidad del proceso docente-educativo en la modalidad de educación a distancia. (MINSAP, 2020).

Al respecto, los autores concluyen que el desarrollo de la educación a distancia en etapa de pandemia puso de manifiesto que las tecnologías digitales e internet desempeñaron un papel fundamental en la decisión de que continuara el curso escolar de manera virtual. Al inicio hubo resistencia por parte de los profesores y estudiantes, pero de manera progresiva se brindaron herramientas pedagógicas para facilitar el proceso docente-educativo, donde los profesores orientaban las tareas docentes, los estudiantes las realizaban y se evaluaban de manera oportuna.

Se utilizaron variadas tecnologías, como el correo electrónico, las redes sociales, la aplicación móvil de Whatsapp, la telefonía móvil y fija y en determinados casos, la plataforma Moodle.

A pesar de las dificultades objetivas se buscaron alternativas de solución y se obtuvieron, en general, resultados docentes satisfactorios desde el punto de vista académico, y también en la formación y consolidación de valores como la solidaridad, la responsabilidad y el humanismo.

De esta forma, la enseñanza virtual se logró introducir en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. No obstante, la creación de una cultura informática en los

claustros es una necesidad impostergable, así como el desarrollo de las aulas virtuales en cada centro de enseñanza superior y las facilidades de conexión, ya que no todos los docentes disponen del conocimiento suficiente y la tecnología requerida.

Al considerar las lecciones aprendidas de los impactos que ha tenido la pandemia en la Educación Superior, se puede declarar que no se estaba preparado para enfrentar una situación de crisis sanitaria. Se ha demostrado que la educación a distancia soportada en las diversas plataformas de las actuales tecnologías informáticas constituyen un recurso educativo muy útil, por lo que, mantenerse al día sobre las mismas y capacitar constantemente a los profesores para aprovecharlas, es una demanda obligatoria, según lo contemplado en la Resolución No. 2/2018 del MES.

Un reto hacia el futuro será garantizar que todos los docentes y estudiantes tengan acceso a la tecnología, la que ha de convertirse en un componente esencial para el aprendizaje en línea durante la pandemia. Esto requiere de recursos financieros y tecnológicos que no resultan fáciles de obtener, dadas las actuales circunstancias de Cuba a consecuencia de la crisis económica mundial y el recrudecimiento del bloqueo económico, comercial y financiero impuesto por los Estados Unidos de América.

Otra importante tarea asumida por estudiantes y docentes del sector fue el pesquiasaje activo de la población en las diversas comunidades.

La palabra pesquisa deriva etimológicamente del latín *perquisitum*, que significa “buscar con cuidado”. (Wikipedia, 2020).

La pesquisa activa en salud ha sido definida por Fernández J.A. y Díaz J., 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 continuada.

A partir del 15 de abril de 2020 miles de estudiantes de las carreras de Ciencias Médicas de todo el país se incorporaron a las labores de pesquisa activa de síntomas respiratorios u otros asociados a la COVID-19, en horario de la mañana, mientras que en la sesión contraria se dedicaban a realizar las tareas docentes orientadas por sus profesores. (MES, Hernández y Góngora, 2020). El Ministerio de Salud Pública también aprobó que

otros estudiantes pertenecientes a la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) se incorporaran como voluntarios a las distintas labores en los centros de aislamiento y otras tareas de impacto social.

La Organización Mundial de la Salud en 2018, expresa la importancia vital de la participación del personal sanitario en la vigilancia epidemiológica en el entorno del paciente. En tal sentido, los autores consideran que *el pesquiasaje actualmente se traduce en un importante componente del proceso docente educativo, permitiendo la formación y desarrollo de conocimientos, hábitos, y habilidades salubristas; promoviendo la aplicación sistemática del método clínico y epidemiológico como elemento esencial de nuestro sistema de salud, dicho proceso se realiza fundamentalmente por los estudiantes de los distintos años de las ciencias de la salud, bajo la orientación, acompañamiento y supervisión de los docentes y el equipo de salud de la comunidad.*

Para el análisis de los resultados de la pesquisa activa, García A.L., et al., 2020, consideran las **variables** indicadas por el Ministerio de Salud Pública, tales como: total de viviendas visitadas, viviendas pesquisadas, viviendas cerradas, viviendas recuperadas, personas pesquisadas, adultos mayores de 60 años pesquisados, ancianos solos pesquisados, personas con síntomas respiratorios, viajeros, pacientes confirmados con la COVID-19, fallecidos, sospechosos y contactos, también los ingresados en la Atención Secundaria de Salud y los aislados en los centros establecidos, dicha información diariamente se hace llegar al Departamento de Higiene y Epidemiología del Área de Salud para su posterior procesamiento y la adopción de acciones pertinentes. .

El sistema diario de trabajo en la comunidad, facilita a los estudiantes adquirir valiosos conocimientos sobre su entorno de residencia y desempeño; el acercamiento a las condiciones de vida de la población, el reconocimiento de las patologías más frecuentes, la situación económica y social de cada familia; igualmente, posibilita apreciar en primera persona el nivel educativo, la conducta, los estilos de vida, la presencia de hábitos tóxicos y las prácticas higiénicas, tanto personales como colectivas.

Este conocimiento integrado de la comunidad es sumamente importante para los profesionales en formación, ya que les permite mediante la observación e indagación, detectar conductas de riesgo, desarrollar acciones sanitarias como charlas educativas,

aplicar la técnica cara a cara siempre que sea necesario, promover el uso correcto de los medios de protección individual, sugerir la desinfección de manos y superficies, velar por el distanciamiento adecuado entre personas, dar seguimiento a los contactos aislados en el domicilio y la vigilancia permanente de síntomas respiratorios de cada paciente; detectando a tiempo la posible aparición del virus y su propagación. Esta tarea también estimula el desarrollo de valores humanos como la laboriosidad, la responsabilidad, la sensibilidad humana, la protección del entorno comunitario y el medioambiente, en general. Todo lo cual despierta el amor por la profesión.

CONCLUSIONES:

- La experiencia obtenida en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana en el curso 2020-21, caracterizado por el enfrentamiento a la pandemia generada por la Covid-19, se cataloga de positiva, a pesar de reconocer que ha constituido un reto tanto para los educandos como para los educadores.
- La aplicación de educación a distancia, abre una nueva etapa en la formación académica del estudiante, ubicando a éste como centro del proceso docente educativo. El uso de las TICs en su aprendizaje contribuye al perfeccionamiento de su capacidad resolutoria, investigativa y de razonamiento. Aporta un nuevo concepto sobre formación académica, demostrando que es posible aprender en cualquier tiempo y espacio.
- La actividad de pesquiasje activo, resalta la importancia del método clínico y epidemiológico como herramienta científica y metodológica para el trabajo salubrista dentro de la comunidad, ampliando los conocimientos y la visión investigativa del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez H., Arias E., Bergamaschi A., López A., Noli A., Ortiz M., *et al.* (2020). La Educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante COVID 19. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: <https://dx.doi.org/10.18235/0002337>

Borges Z.M., Peralta Ll., Sánchez EM., Pérez RE. (2020). Educación a distancia: reflexiones desde la obra del Dr. Juan Virgilio López Palacio. EDUMECENTRO [Internet]. Jun [citado 2020 Sep 11]; 12(2): 190-211. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000200190&lng=es. [Links]

Enciclopedia libre de Wikipedia. (2020). [Consultado: 2/6/2021]. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/w/index.php?search=pesquisa&title=Especial%3ABuscar&go=lr&ns0=1&ns100=1&ns104=1>

Fernández J.A., Díaz J. (2009). Algunas consideraciones teóricas sobre la pesquisa activa. Rev Cubana Med Gen Integr [Internet]. [Citado 10/05/2020]; 25(4): [Aprox. 2p.]. Disponible en: Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252009000400011&nrm=iso

García A.L., Medina E., Martínez J., Mestre V.A., Moliner M. (2020). Pesquisa activa de pacientes sintomáticos respiratorios, esencia de la prevención de la COVID-19. Rev Médica Electrónica. [Acceso 30/12/2020]; 42(2). Disponible en: <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/3864>

García A.L., Medina E., Martínez J., Mestre VA., Moliner M. (2020). Pesquisa activa de pacientes sintomáticos respiratorios, esencia de la prevención de la COVID-19 Rev Médica Electrónica. [acceso 30/12/2020];42(2). Disponible en: <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/3864>

Guanche H., Suárez A., Márquez A., González A., González L. (2020). Componente crítico en las estrategias de atención médica, prevención y control de la COVID-19. Educación Médica Superior. [acceso 22/12/2020]; 34(2). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2385>

Hernández F., Góngora O. (2020). Rol del estudiante de ciencias médicas frente a la COVID-19: el ejemplo de Cuba. Educación Médica. 21(4):281-282. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edmed.2020.05.002>

Juca F.J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. Universidad y Sociedad [revista en Internet]. 2016 [Consultado: 19/5/2020]; 8 (1): [aprox. 18p]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202016000100016&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Li S., Wan Y., Xue J., Zhao N., Zhu T. (2020). The Impact of COVID-19. Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. Int. J. Environ. Res. Public Health. [acceso 26/12/2020]; 17(6):2032. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7143846/>

Marinoni G., Van't Land H., Jensen T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world. París: International Association of Universities. Disponible

en: https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf

Ministerio de Educación Superior. (2018). Resolución No. 2/2018: Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. Gaceta Oficial [Internet]. [cited 18 May 2020] (25): 647-694. Available from: <https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2018-o25.rar>

Ministerio de Educación Superior. (2020). Indicaciones especiales No. 1 de 23 de marzo de 2020. La Habana: MES. [Acceso 22/12/2020]. Disponible en: https://www.mes.gob.cu/sites/default/files/documentos/rs.sm_470_indicaciones_especiales.pdf

Ministerio de Salud Pública. (2020). Adecuaciones del Curso Escolar en Ciencias Médicas ante el impacto de la COVID-19. La Habana: MINSAP; octubre. Disponible en: <https://salud.msp.gob.cu/adecuaciones-del-curso-escolar-en-ciencias-medicas-ante-el-impacto-de-la-covid-19/>

Ministerio de Salud Pública. (2020). Adecuaciones del Curso Escolar en Ciencias Médicas ante el impacto de la COVID-19. La Habana: MINSAP; octubre. Disponible en: <https://salud.msp.gob.cu/adecuaciones-del-curso-escolar-en-ciencias-medicas-ante-el-impacto-de-la-covid-19/>

Ministerio de Salud Pública. (2020). Indicaciones para la reorganización del Proceso Docente Educativo (PDE) en los Centros de Educación Médica Superior. La Habana.

Ministerio de Salud Pública. (2020). Resolución No.82/2020. Gaceta Oficial [Internet]. [cited 4 May 2020]; CXVIII (19): [aprox. 4p]. Available from: https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2020-ex19_0.pdf [Links]

Organización Mundial de la Salud. (2018). Management of asymptomatic persons who are RT-PCR positive for Middle East respiratory syndrome coronavirus (MERS-CoV): interim guidance [Internet]. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 2018 [Citado 10/05/2020] Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/180973/WHO_MERS_IPC_15.2_eng.pdf?sequence=1

UNESCO. (2020). COVID-19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después. México: UNESCO. IESALC; [acceso 29/06/2020]. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

UNESCO. (2020). El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. [acceso 22/12/2020]. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>

Velázquez L.C. (2021). La ciencia cubana en el enfrentamiento a la COVID-19. Anales de la Academia de Ciencias de Cuba; Volumen 11, Número 1: enero-abril [Consultado: 5/6/2021]. Disponible en: <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/964>

Vicentini, I.C. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina. Jul. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO EN EL USO DE LAS TIC. UNA MIRADA PECULIAR

Lic. Luis Manuel Jorge Puig. MINED. Profesor Instructor. luismj8809@nauta.cu ORCID: 0000-0003-2804-565X

Lic. Clara Ivía Anaya La O. MINED. Profesor Instructor. claraivia94@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4264-3106

RESUMEN

El presente trabajo aborda las Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) desde su dimensión pedagógica como necesidad primordial del proceso de perfeccionamiento continuo típico del sistema educacional cubano. Teniendo en cuenta esta perspectiva integradora de las tecnologías en la educación, el mismo tiene como objetivo realizar un estudio histórico del proceso de formación inicial del maestro primario en TIC, en la asignatura Informática en las escuelas pedagógicas en el período de 2000 al 2020. Participaron 20 profesores activos a la docencia y 35 estudiantes del tercer año académico de la especialidad maestro primario de la Escuela Pedagógica “Rubén Bravo Álvarez” del municipio Bayamo, provincia de Granma, Cuba. Se utilizó una metodología no experimental, de enfoque mixto con un alcance exploratorio y descriptivo mediante el método histórico-lógico, cuestionario semiestructurado y prueba pedagógica (pre-test y pos-test). Los resultados obtenidos evidencian en este tipo de enseñanza insuficiente intencionalidad tecnológica al contenido formativo de los estudiantes, insuficiente sistematización e integración de las tecnologías como rasgo tendencial; el carácter utilitarista de dichas tecnologías por profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y bajo nivel de formación de las habilidades profesionales pedagógicas en TIC como mediaciones en los procesos formativos, lo cual permitirá replantear mejoras conducentes a formar maestros primarios del nivel medio más preparados para desempeñarse en los escenarios educativos-tecnológicos del siglo XXI.

Palabras clave: Habilidades profesionales pedagógicas, Maestro Primario, Tecnología de la Información y las Comunicaciones, proceso de formación, Escuela Pedagógica.

ABSTRAC

This work addresses Information and Communication Technology (ICT) from its pedagogical dimension as a primary need for the continuous improvement process typical of the Cuban educational system. Taking into account this integrative perspective of technologies in education, it aims at carrying out a historical study of the initial training process of the primary teacher in ICT, in the subject Computer science in pedagogical schools in the period from 2000 to 2020. 20 active teachers participated as well as 35 third-academic-year students of the primary teacher specialty of the “Rubén Bravo Álvarez” Pedagogical School of Bayamo municipality, Granma province, Cuba. A non-experimental methodology was used, with a mixed approach with an exploratory and descriptive scope through the historical-logical method, semi-structured questionnaire and pedagogical test (pre-test and post-test). The results obtained show in this type of teaching insufficient technological intentionality to the formative content of the students, insufficient systematization and integration of technologies as a trend trait; the utilitarian nature of these technologies by teachers and students in the teaching-learning process and low level of training of professional pedagogical skills in ICT as mediations in the

training processes, which will allow to rethink improvements leading to the formation of more prepared primary school teachers to perform in the educational-technological scenarios of the XXI century.

Keywords: Professional pedagogical skills, Primary Teacher, Information and Communication Technology, training process, Pedagogical School.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades profesionales pedagógicas en TIC en el proceso de formación inicial del docente es condición inalienable para impulsar cambios y transformaciones importantes con trascendencia en la actualización de modelos pedagógicos orientados hacia una integración de las tecnologías de la Información y las Comunicaciones como rasgo fundamental de la Educación Cubana en el siglo XXI. Este rasgo se denota de manera significativa en la formación inicial del maestro primario del nivel medio superior, que se lleva a cabo en las escuelas pedagógicas cubanas; contexto este, donde las tecnologías han sido implementadas con el propósito de servir de apoyatura a los procesos formativos; al reconocer sus potencialidades para el desarrollo de habilidades en los futuros maestros primarios.

Del análisis realizado a investigaciones de corte pedagógico y de psicología de la educación, evidencian una tendencia al interés por ampliar y profundizar en las mismas, desde una visión integrativa y sistematizada en relación con las TIC; sin embargo, es insuficiente el uso pedagógico intencionado a una formación cognitiva e instrumental que contribuya al buen desempeño del maestro durante y después de su formación inicial. Dicha situación requiere de conocimiento y habilidades necesarias en el uso de las tecnologías en los diferentes escenarios formativos con presencia de tecnología.

La formación inicial del maestro primario en TIC en las escuelas pedagógicas cubanas se da en un escenario que ha venido evolucionando en respuesta a los avances de la técnica y tecnología aplicadas al contexto formativo. Tal es así, que el sistema de medios de enseñanza aprendizaje se ha venido enriqueciendo con la presencia de televisores; vídeocasette, y posteriormente con las computadoras, recursos multimedia (software educativos), laptops, Tablet o notebook, pizarras digitales o llamadas aulas inteligentes. Todos ellos, demandan de fortalecer las habilidades profesionales pedagógicas en TIC, en pos de lograr un uso eficaz de los mismos en los procesos formativos con énfasis en

la enseñanza y aprendizaje de las diferentes materias o asignaturas que comprenden el plan de estudio del maestro primario.

La presencia de todos estos medios tecnológicos en la escuela pedagógica cubana ha venido a transformar los escenarios de clases tradicionales, así como la preparación del maestro para su uso óptimo durante la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiéndose en un gran reto y desafío, para el profesorado y los formando. En tal sentido, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio histórico del proceso de formación inicial del maestro primario en TIC, en la asignatura Informática en las escuelas pedagógicas en el período de 2000 al 2020, con énfasis en aspectos específicos que denotan singularidad.

DESARROLLO

Desde esta mirada, se establecen las regularidades y tendencias en el proceso de formación inicial del maestro primario en TIC, en la asignatura Informática de las escuelas pedagógicas, a partir del año 2000 con la Tercera Revolución Educacional, donde se establecieron cambios curriculares en el contenido y la forma de impartir la asignatura, con el empleo de las TIC, hasta el año 2020 (Período de estudio).

Aquí se constituyen ideas, las cuales resumen el desarrollo de cómo ha transitado este proceso en el período seleccionado, con el objetivo de que el estudio realizado permita al autor, comprobar hasta dónde se ha logrado llegar y qué vía seguir para continuar perfeccionando el proceso de formación inicial del maestro primario en TIC, en la Informática en este contexto.

Para seleccionar las etapas se determinó como criterio: el carácter didáctico y metodológico de la formación inicial del maestro primario en TIC en la asignatura Informática, lo que permitió precisar los siguientes indicadores valorativos:

- Contenido de la asignatura Informática en la formación del maestro primario.
- El tratamiento didáctico metodológico al contenido Informático.

A continuación, se determinan los hitos fundamentales que por su relevancia han marcado pautas en el proceso de formación inicial del maestro primario en TIC en la asignatura Informática, lo que marca el inicio y fin de una etapa:

- Tercera Revolución Educacional, donde se establecieron cambios curriculares en el contenido y la forma de impartir la asignatura, con el empleo de las TIC en el año 2000.
- Reapertura de las escuelas pedagógicas, se establecen cambios importantes relacionados con la formación del maestro primario en 2010.

En relación con estos se seleccionaron como etapas:

- Primera etapa (2000-2009: Tercera Revolución Educacional) Acrecentamiento de formación en TIC en la enseñanza-aprendizaje.
- Segunda etapa (2010-2020: Reapertura de las escuelas pedagógicas) Perfeccionamiento de la formación en TIC en la enseñanza-aprendizaje.

Los resultados del estudio histórico tendencial del proceso de formación inicial del maestro primario en TIC en la asignatura Informática, en cada una de las etapas, se presenta a continuación:

1.1 Primera etapa (2000-2009): Acrecentamiento de formación en TIC en la enseñanza-aprendizaje.

A partir del año 2000 se produce en Cuba la Tercera Revolución Educacional, donde se establecieron cambios curriculares en el contenido y la forma de impartir la asignatura, con el empleo de las TIC, lo cual constituyen el hito que marca el inicio en esta etapa.

A partir de este año, en el tratamientos didáctico metodológico al contenido Informático, las tecnologías comienzan a jugar un papel importante en la formación de los futuros profesionales, en especial la televisión, el video y la computación, como herramientas mediadoras y de apoyo a la educación cubana, teniendo gran importancia para que docentes y estudiantes pudieran aprender más, formarse de manera más general y desarrollarse mejor.

En la formación del maestro primario, la televisión, el video y la computación servían como herramientas integradoras de otros medios de enseñanza, entre los que se destacan: libros de textos, diapositivas, fragmentos de otros materiales audiovisuales, es decir, con la introducción de las TIC todos estos medios se utilizaban en forma de sistema. Sin embargo, era insuficiente la intencionalidad tecnológica en los contenidos

formativos, de manera que se manifestara en la formación de habilidades profesionales pedagógicas en TIC.

En el año 2000, también se crean nuevos Programas Priorizados de la Revolución, como parte de la Batalla de Ideas, para ayudar a desarrollar la cultura general y elevar la educación política del pueblo, entre los que se encuentran: programa universidad para todos, computación y la formación emergente de maestros. Los cambios curriculares que se realizan abarcan, esencialmente, el contenido y la forma de impartir las asignaturas, con el empleo de las TIC como vídeo clases, teleclases, software educativo, sistemas de aplicación (Word, Excel, Access, Power Point) entre otras, como medios de enseñanza, (Ferrás y Tamayo, 2012), lo cuales constituyen elementos esenciales en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática en los maestros primarios.

En esta etapa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática en los maestros primarios, propone los objetivos generales de la asignatura y también se formulan los objetivos y contenidos por unidades, el dominio de conceptos básicos y habilidades específicas de cada unidad.

En agosto del 2001, con la generalización de la Computación en todas las escuelas primarias del país, se generó una formación masiva e intensiva de maestros emergentes en la especialidad. Sin embargo, la formación emergente dejó inconsistencias en la formación inicial del maestro primario en TIC, relacionada con los contenidos de la asignatura Informática y en el tratamiento de los contenidos Informáticos, lo que repercutió de manera negativa en la formación de habilidades profesionales pedagógicas en TIC.

En el curso 2001-2002 el MINED propone un Programa de Informática con el objetivo de capacitar a los maestros primarios para integrar en sus clases los recursos y medios Informáticos, fue concebido en dos cursos de 32 y 44 horas respectivamente. La concepción de los programas garantizaba los contenidos básicos para el inicio de la formación Informática de todos los maestros primarios y su continuidad. (Martínez, 2016), lo cual reforzaba el desempeño profesional pedagógico de los maestros primarios egresados de las escuelas pedagógicas.

A partir del curso 2003-2004 se declara como prioridad por el MINED, el uso intensivo de la computadora y el software como medio de enseñanza, donde se implementa en la escuela primaria la versión existente de la Colección Multisaber. Esto significó un paso de avance importante para la formación inicial del maestro primario, en aras de lograr las habilidades necesarias en TIC, para enfrentarse en el desempeño profesional pedagógico de la escuela primaria.

Los planes de estudios en esta etapa se crean con una nueva concepción curricular, disciplinar y modular, diseñados por áreas de integración que benefician la atención de problemas profesionales y pedagógicos, con un enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos se basan en una concepción desarrolladora del aprendizaje, la práctica docente y estudio independiente pasó a ser el eje central, donde giraban todas las actividades de la formación inicial del maestro primario, la práctica se planificó desde el primer año con un número excesivo de horas, lo que provocó una reducción y modificación considerable del total de horas presenciales a los encuentros.

Con este plan, se trató de garantizar a través de una preparación intensiva, la formación del maestro primario para iniciar su desempeño profesional en la escuela primaria, con el propósito de desarrollar hábitos y métodos de estudio apropiados, sin embargo, una de las limitaciones en la formación de habilidades profesionales fue la reducción de horas presenciales a los encuentro.

La formación emergente dejó debilidades en el tratamiento del contenido Informático, lo que repercutió negativamente en la formación de habilidades profesionales pedagógicas en TIC en la asignatura Informática, por lo que en el 2009 se cierra el plan de estudio de formación emergente de maestros primarios, dando paso a la reapertura de las escuelas pedagógicas.

Este estudio permitió revelar las siguientes regularidades de la etapa:

- En el contenido de la asignatura Informática se implementan software educativo y sistemas de aplicación (Word, Excel, Access, Power Point), sin embargo, era insuficiente la preparación de los docentes y los maestros primarios en formación, lo que provocó limitaciones en el desempeño profesional.

- En el tratamiento didáctico metodológico al contenido Informático, estaban presentes la televisión y el video como herramientas integradoras de otros medios de enseñanza, sin embargo, era insuficiente la intencionalidad tecnológica de estos medios, lo que no favorece el buen desempeño profesional del maestro primario en formación.



1.2 Segunda etapa (2010 - 2020) Perfeccionamiento de la formación en TIC en la enseñanza-aprendizaje.

En esta etapa se originan cambios importantes en el país, con las debilidades que dejó la formación emergente, en el año 2010 se retoma la formación de maestros primarios con la reapertura de las escuelas pedagógicas, momento que se considera como hito en esta etapa.

La formación informática de niños y jóvenes es una necesidad del desarrollo actual de la ciencia y la técnica. En Cuba se desarrolla la estrategia para la informatización de la sociedad donde está contemplado el sector educacional, por ello todas las escuelas cuentan con un equipamiento tecnológico que permite incluir en los diferentes niveles de educación el estudio de contenidos informáticos y utilizar estos recursos como medios del proceso de enseñanza aprendizaje. (MINED 2017, p. 2).

Los antecedentes de estas escuelas están en los diferentes modelos de formación de maestros primarios en etapas anteriores, que fueron desarrollados por varias generaciones de profesores, llegando a la formación emergente de maestros primarios.

Ya en esta etapa, las escuelas pedagógicas cuentan con todo un potencial de tecnologías. Están presentes las llamadas aulas inteligentes, pizarras digitales, Tablet, laptops o notebook, computadoras, recursos multimedia, con el propósito de servir de complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática en los maestros primarios; al reconocer sus potencialidades para el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas.

Todos ellos, demandan de fortalecer la formación de habilidades profesionales en TIC, en pos de lograr un uso eficaz de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

de la asignatura Informática. Sin embargo, es insuficiente la sistematización formativa en el tratamiento didáctico metodológico al contenido Informático, lo que limita el desempeño profesional del maestro primario en formación.

El programa de Informática en el plan de formación de maestros primarios tiene el doble propósito de: completar la formación informática básica del estudiante como bachiller y pueda aplicarlo en el aprendizaje de los contenidos de las demás asignaturas del currículo; y prepararlos para que utilicen los recursos informáticos como medios del proceso de enseñanza aprendizaje y herramienta de trabajo en su desempeño profesional pedagógico. (MINED 2017, p.2)

Las clases de esta asignatura deben constituir un ejemplo de utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como del vocabulario informático y pedagógico. En esta etapa se deben establecer las relaciones interdisciplinarias durante los cuatro años de la formación, de manera que en la preparación de todas las asignaturas se integre, de forma sistemática y coherente el trabajo con los recursos informáticos disponibles y los docentes transmitan modelos de actuación profesional que contribuyan a la preparación teórica y metodológica de los estudiantes en la utilización de estos medios. (MINED 2017, p.2)

A pesar de estas exigencias, aún es insuficiente la sistematización e integración del contenido Informático con las demás asignaturas del currículo, lo que limita la formación de habilidades profesionales pedagógicas en TIC.

La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Informática desde el plan de estudio parte de los objetivos generales de la enseñanza en las escuelas pedagógicas; además del dominio de los estudiantes de conceptos y procedimientos informáticos generales al concluir su formación y la estructura de la asignatura por años, semestres, unidades y contenidos.

Este programa se implementó a partir del año 2010 y se reelaboró en el 2017, se estructura para el primer semestre del primer año el estudio de la unidad Informática I, la cual está constituida por los contenidos sistemas operativos, procesadores de texto, presentaciones electrónicas y procesamientos de datos. El segundo semestre de este

año está constituido por la unidad Informática II, la que se estructura en los siguientes contenidos, las tecnologías de la información y las comunicaciones y las redes.

El primer semestre del segundo año se estructura en el estudio de la unidad Informática III, la que está compuesta por los contenidos recursos mediáticos estáticos y recursos mediáticos continuos y el segundo semestre de este mismo año, lo constituye la unidad Informática IV sobre elementos de programación.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática en los maestros primarios en formación, se requiere de la contextualización del uso de las TIC, que permita la integración de estas para desarrollar la formación de habilidades profesionales pedagógicas, en correspondencia con su desempeño profesional en la escuela primaria actual.

La presencia de todos estos medios tecnológicos en la escuela pedagógica cubana, ha transformado los escenarios de clases tradicionales, así como la preparación del maestro para el uso de las TIC, que repercute durante la dirección del proceso de formación, convirtiéndose en un gran reto y desafío, para el profesorado y los formando.

En este tipo de centro se han realizado hasta la actualidad diversos cursos de superación en relación a la preparación para el uso de las TIC, que permiten la actualización de los docentes con estas herramientas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática, sin embargo; se consideran muy generales y no satisfacen las necesidades pedagógicas en el uso de las mismas, lo que repercute de manera negativa en el desempeño profesional pedagógico.

En el tratamiento didáctico metodológico al contenido Informático se reconocen los resultados de investigaciones dirigidas a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura, al constituirse en prioridad a partir de las exigencias del MINED. Sin embargo, en la práctica educativa continúan manifestándose limitaciones, que inciden en la formación de habilidades profesionales pedagógicas en TIC.

En cuanto a las habilidades profesionales pedagógicas que deben adquirir los estudiantes de la especialidad maestros primarios, están encaminadas a dirigir el proceso educativo en la escuela primaria y otros contextos, a establecer interrelaciones comunicativas en los diferentes contextos de actuación profesional y a fundamentar la

solución a los problemas profesionales. Sin embargo, no se explicita con claridad las habilidades profesionales pedagógicas en TIC en la asignatura Informática que deben lograr los estudiantes para desempeñarse en la escuela primaria, como parte de su formación general.

En la etapa se evidencia, que en la formación de maestros primarios, existe un incremento y perfeccionamiento continuo de la tecnología por parte del sistema educativo cubano, pero existe una contradicción entre, la fragmentación del trabajo con el uso de las TIC y la necesidad de integrarlas intencionalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio permitió revelar las siguientes regularidades de la etapa:

- El contenido de la asignatura Informática se estructura en sistemas operativos, procesadores de textos, las TIC, redes, recursos mediáticos estáticos, recursos mediáticos continuo y elementos de programación, sin embargo, es insuficiente la formación del maestro primario en TIC en la asignatura Informática, lo que provoca limitaciones en el desempeño profesional.
- En el tratamiento didáctico metodológico al contenido Informático se evidencia gran variedad de tecnología educativa integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, pero aún es insuficiente la sistematización formativa en el uso de las TIC, lo que provoca limitaciones en el desempeño profesional del maestro primario en formación.

En el estudio histórico realizado se evidencia un acrecentamiento en cuanto a la manifestación de los indicadores en las dos etapas, se considera que ha existido un perfeccionamiento continuo en la formación inicial del maestro primario, sin embargo, se evidencia que el empleo de las TIC no ha sido una prioridad en la formación inicial del maestro primario en las escuelas pedagógicas, lo cual ha traído como consecuencia que no se le dé el debido tratamiento a la formación de habilidades profesionales pedagógicas en TIC, como parte esencial de la cultura y formación integral de las nuevas generaciones. Esto permitió revelar las siguientes tendencias:

- El tránsito desde el contenido de la asignatura Informática donde se implementan software educativo y sistemas de aplicación, hasta la introducción de nuevos

contenidos como sistemas operativos, las TIC, recursos mediáticos estáticos, continuo y elementos de programación, pero aún resulta insuficiente la intencionalidad tecnológica al contenido formativo, para contribuir al buen desempeño del maestro durante y después de su formación.

- El tránsito desde el tratamiento didáctico metodológico al contenido Informático, donde se comienza a utilizar la televisión y el video como herramientas integradoras de otros medios de enseñanza, hasta la introducción de gran variedad de tecnología educativa en este contexto, pero aún resulta insuficiente la integración de las TIC para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no propicia la formación de habilidades en correspondencia con el desempeño profesional del maestro primario en formación.

Metodología

En la presente investigación se aplicó una metodología del tipo no experimental, de enfoque mixto con un alcance exploratorio-descriptivo. Se utilizaron métodos del nivel teórico como el histórico-lógico en la determinación de las regularidades y tendencias del proceso de formación inicial del maestro primario en TIC y métodos del nivel empírico como el cuestionario semiestructurado y prueba pedagógica (pre-test y pos-test), permitiendo la recolección de datos e información para su procesamiento con la escala Likert y el análisis de distribución de frecuencia, para $p \leq 0,05$ de significancia, con el empleo del SPSS versión 24.

La población estuvo constituida por los docentes y estudiantes de la Escuela Pedagógica “Rubén Bravo Álvarez” del municipio Bayamo, provincia de Granma, Cuba, de la especialidad maestros primarios. Se seleccionó una muestra de 20 docentes y 35 estudiantes del tercer año académico de la especialidad maestro primario de la escuela antes mencionada.

Resultados

A partir de todo el estudio realizado y el análisis a documentos; entre estos el plan de estudio, se comprobó poca existencia de concepciones científicas, modelos y estrategias particularizada al proceso de formación inicial de los maestros primarios para el uso de las TIC como una vía para perfeccionar dicho proceso, las habilidades para el uso

formativo de las TIC, importante para ser desarrollada en el estudiante en este nivel, no siempre es la expresión de la formación ideal del maestro primario que requiere la escuela cubana actual, la apropiación de saberes pedagógicos y tecnológicos no alcanza el grado de significación adecuado en el orden cognitivo e instrumental relacionado con los nuevos escenarios educativos con presencia de las TIC.

Una vez aplicado el cuestionario a docentes y estudiantes de la especialidad maestros primarios del tercer año académico, se demostró que poseen conocimientos acerca de las TIC, dominan en parte la tecnología, muchas veces los estudiantes realizan tareas utilizando la Internet, el correo electrónico, pero no se trabaja de forma intencionada y sistematizada por parte de la escuela, los docentes muy pocas veces hacen que los estudiantes las utilicen. Los conocimientos que alcanzan los estudiantes sobre Informática, Internet, navegación y las TIC en sentido general, los adquieren fuera de la institución escolar; es decir, en la vida diaria. También se reveló, bajo nivel de formación de las habilidades profesionales pedagógicas en TIC como mediaciones en los procesos formativos.

El uso de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes es bajo, en específico en el uso con los estudiantes en las aulas, el manejo de la tecnología es poco aplicado en la institución educativa, y cuando se aplica no es de la mejor manera. Esto evidencia que los docentes se encuentran inseguros en relación con la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se manifestó que existen insuficiencias en los docentes en cuanto a las habilidades profesionales pedagógicas necesarias para trabajar con las TIC en las escuelas pedagógicas. Ellos declaran que tienen poco dominio de los recursos tecnológicos con los que cuenta la escuela, entre los que se destacan: laptops, Tablet o notebook, pizarras digitales o llamadas aulas inteligentes, en tanto no encuentran en las variadas vías de superación; como los cursos, postgrados, diplomados, la satisfacción de sus necesidades profesionales, se ha identificado que muestran temor en el uso de las tecnologías y en algunos casos muestran menos conocimientos de las mismas en comparación con los estudiantes.

En ocasiones algunos docentes expresan que las nuevas tecnologías no son recursos valiosos para el trabajo pedagógico en las escuelas. Estos todavía continúan adaptados a una enseñanza tradicional, no reconociendo que estamos en una sociedad de constante cambio tecnológico, denominada la sociedad de la información y del conocimiento, y que los propios estudiantes que se están formando en este tipo de centro utilizan las tecnologías diariamente en la vida cotidiana; por lo tanto, hay que buscar de manera inmediata las vías y alternativas, de cómo formar a los futuros profesionales de estas escuelas en el buen uso de las tecnologías y de integrar poco a poco estas herramientas en los procesos educativos.

Estas insuficiencias detectadas permiten precisar hacia donde se deben encausar posteriores investigaciones y replantear mejoras conducentes a formar maestros primarios del nivel medio más preparados para desempeñarse en los escenarios educativos-tecnológicos del siglo XXI. Bajo esta perspectiva debemos centrarnos en resultados de investigaciones científicas, una vía esencial para el logro de estos propósitos, que guíen los esfuerzos hacia una efectiva integración de las TIC en los centros educativos y continuar trabajando por el perfeccionamiento continuo en la formación del maestro primario, hay que trabajar de manera sistemática en la formación integral de estos estudiantes, logrando que sean personas útiles a la sociedad.

CONCLUSIONES

Las tecnologías de la información y la comunicación son fundamentales en la formación que reciben los estudiantes de las escuelas pedagógicas. Es por esto, que el docente debe de ser un constante investigador y estar actualizado en el conocimiento tecnológico, adquiriendo las habilidades profesionales pedagógicas necesarias en el uso de las TIC.

Los estudiantes declaran que poseen conocimientos acerca de las TIC y dominan en parte estas herramientas, pero aún es insuficiente la integración de las TIC de forma intencionada y sistematizada por parte de la escuela, quedándose en una enseñanza tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuevas, F., y García, J. (2014). Las TIC en la formación docente. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. Argentina.

Ferras, M., y Tamayo, I. (2012). Las TIC en las instituciones educativas: etapas en su utilización.

García, L. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Gutiérrez, E. (2014). Los recursos informáticos en la formación inicial del maestro primario. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey”. Las Tunas. Cuba.

Martínez, R. (2016). La formación informática profesional del maestro primario desde una perspectiva infopedagógica en su formación inicial. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

MINED, (2017). Plan de estudio de las escuelas pedagógicas.

FORMACIÓN DE HABILIDADES INFORMACIONALES EN EL POSGRADO. ESTRATEGIA PARA SU IMPLEMENTACIÓN

MS. c. Yuslenia Sotolongo Rodríguez. Universidad de Pinar del Río. “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Profesora Asistente. yujesev@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9622-8047

RESUMEN

La investigación está dirigida al perfeccionamiento del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río. Para lograrlo se asumieron los fundamentos teóricos del proceso que se sustentan; en el principio pedagógico del postgrado, la inter e intradisciplinariedad; en el tránsito por las diferentes etapas de la habilidad hasta lograr su interiorización y la formación de la estructura interna de la habilidad que se desarrolla a través de acciones y operaciones que coinciden con la habilidades informacionales a desarrollar en el postgrado del Centro de Estudios Forestales. A partir de los fundamentos teóricos propuestos se estructuró una estrategia para su implementación a través de tres acciones estratégicas específicas, de las cuales resultaron como productos: Incorporación del programa del curso o módulo Infotecnología, Capacitación para los profesores del Centro de Estudios Forestales e Impartición de un ciclo de formas metodológicas sobre la formación de habilidades informacionales. Por lo que nos trazamos el siguiente objetivo: Determinar los fundamentos del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado que permita su implementación a partir de una estrategia en el Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río.

Se asume como método general de la investigación desde el punto de vista metodológico el dialéctico-materialista que se utiliza en todas las etapas. Dialécticamente también se relacionan a lo largo de la investigación los métodos teóricos (Histórico – lógico; Método de modelación; Sistémico estructural) como métodos empíricos (Encuesta; Entrevista; Observación; Análisis de documentos; Método Delphy; Método estadístico) con la utilización sistemática de los procedimientos: inducción-deducción; análisis-síntesis y concreción-abstracción; que operan en todo el proceso del conocimiento científico. Por todo lo antes expuesto podemos asumir que a partir de los fundamentos propuestos se establece una estrategia que hace factible su implementación, donde los aportes que se señalan y que podrán confirmarse en el desarrollo del trabajo, pueden contribuir a que se fomente la formación de habilidades informacionales para impactar de forma directa en las transformaciones de este proceso en el Centro de Estudios Forestales.

Palabras claves: habilidades Informacionales, postgrado, alfabetización informacional.

ABSTRACT

The research was aimed at improving the process of training informational skills in the postgraduate course at the Center for Forestry Studies at the University of Pinar del Río. To achieve this, the theoretical foundations of the underlying process were assumed: in the pedagogical principle of postgraduate studies, inter and intradisciplinarity; in the transit through the different stages of the skill until its internalization and the formation of the internal structure of the skill that is developed through actions and operations that coincide with the informational skills to be developed in the postgraduate program of the Center for Forestry Studies. Based on the proposed theoretical foundations, a strategy for its

implementation was structured through three specific strategic actions, which resulted as products: Redesign of the course program or Infotechnology module, Training program for teachers of the Center for Forestry Studies and Cycle of methodological forms on the formation of informational skills. Therefore, we set the following objective: Determine the foundations of the information skills training process in postgraduate studies that allows its implementation based on a strategy at the Center for Forestry Studies of the University of Pinar del Río. The dialectical-materialist method used in all stages was assumed as a general method of research from the methodological point of view. Theoretical methods (Historical - logical; Modeling method; Systemic structural) are also dialectically related throughout the investigation as empirical methods (Survey; Interview; Observation; Document analysis; Delphi method; Statistical method) with the systematic use of procedures: induction-deduction; analysis-synthesis and concretion-abstraction; that operate in the entire process of scientific knowledge. For all the above, we can assume that based on the proposed foundations, a strategy is established that makes its implementation feasible, where the contributions that are indicated and that can be confirmed in the development of the work, can contribute to promoting the training of skills. informational programs to have a direct impact on the transformations of this process in the Center for Forestry Studies.

Keywords: Informational skills, postgraduate, information literacy.

INTRODUCCIÓN

Hoy la Sociedad de la Información y el Conocimiento, se encuentra estrechamente vinculada con los sistemas educativos; los cuales tienen el reto día a día de revolucionar el proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionando competencias y habilidades que les facilite a los estudiantes desarrollarse con fluidez en el manejo de la información.

Uno de los problemas que se presentan en la actualidad en las instituciones universitarias, es la necesidad de desarrollar la formación postgraduada, enfatizando la premisa expresada por Dr. C Julia Añorga Morales, que "la universidad no prepara para toda la vida" (Añorga, 2001) y por consiguiente el hombre debe continuar, permanentemente su mejoramiento.

Esta investigación se ha centrado en el Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" debido a que el proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado no se encuentra debidamente diseñado, no hay presencia de programas académicos de cursos o módulos que potencien la formación de habilidades informacionales, esto conlleva a que se obstaculice el desarrollo

continuo de los profesionales, dificultándose el logro de una cultura general e integral, por lo que el proceso pedagógico del postgrado no sería desarrollador.

Como resultado de este análisis se propone el siguiente problema científico: ¿Cómo perfeccionar el proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río?

Como aporte teórico de esta investigación están los fundamentos del proceso de formación de habilidades informacionales a partir de la definición de las bases teóricas que sustentan este proceso, tributando al desarrollo de las habilidades informacionales de los estudiantes y profesores del postgrado del Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río, así como la significación práctica que radica en que a partir de los fundamentos teóricos del proceso de formación de habilidades informacionales ha sido posible diseñar una estrategia que permita aplicar estos fundamentos, en aras de favorecer la optimización en el acceso y uso de la información, de los estudiantes y profesores del postgrado del Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río, en función a la generación de nuevos conocimientos, por ende a nueva información, tributando así al éxito para el aprendizaje permanente.

Por lo que nos trazamos los siguientes objetivos en la investigación:

- Determinar los fundamentos del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado que permita su implementación a partir de una estrategia en el Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río.
- Diseñar una estrategia para la implementación de los fundamentos teóricos del proceso formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río.

DESARROLLO

Epígrafe I: Estudio teórico y tendencial del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado.

En este epígrafe, se abordan las primeras manifestaciones en el objeto de investigación, al realizarse un proceso de análisis que parte de la consideración del fenómeno en lo general, se realiza el estudio del marco teórico conceptual, para la determinación de las

características esenciales de la formación de habilidades informacionales en el postgrado.

I.1 Estudio del marco teórico, conceptual, histórico y tendencial del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado

En primera instancia se define por la autora el objeto de estudio; a partir del análisis del marco teórico, histórico y tendencia

Proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado: Es la sucesión de un sistema complejo de acciones y operaciones sobre la base de conocimientos adquiridos por el sujeto capaz de determinar, localizar, evaluar, organizar y comunicar la información de manera ética con carácter formativo y desarrollador.

El sistema de conceptos del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado incluye una serie de definiciones de cada término, teniendo estas una vital importancia en la investigación. Diversos autores han manifestado diferentes puntos de vista al respecto y por ende diferentes enfoques.

Rosental y Iudin (1973) en su Diccionario Filosófico plantean que el término proceso (del latín "processus": paso, avance); transformación sistemática, sujeta a ley, de un fenómeno; paso del mismo a otro fenómeno (desarrollo).

López (1989) señala que la educación va por delante y conduce al desarrollo, esta posición es punto de partida de toda la teoría pedagógica posterior al 1959.

Al asumir el concepto "desarrollo" se plantea que "...constituye un proceso continuo de tipo cuantitativo cuyo ritmo está determinado por las condiciones económicas y culturales en que se produce ...el hombre se desarrolla en la actividad, pero que es importante precisar que toda la actividad en sentido general no influye directamente en el desarrollo..."

El término formación los autores lo utilizan y adquiere una gran significación al declararse como fin de la educación, la formación de una personalidad integral y armónica.

I.2 Habilidades: Sistema de conceptos y enfoques

Las habilidades son necesarias para la regulación de la actividad, esto puede explicarse a partir de la teoría de la actividad planteada por Leontiev (1979), la cual precisa que la actividad obedece a necesidades específicas.

Álvarez, (1992) define “la habilidad como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. Es el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo”.

Tejeda, (2000) afirma que la estructura propia de una habilidad determinada incluye siempre en su base determinados conocimientos (tanto específicos, si se trata de una habilidad específica, como conocimientos generales), así como un sistema operacional que permita explicar correctamente dichos conocimientos.

La habilidad representa el dominio de la acción para lograr un objetivo parcial dentro de una actividad, y por esto se ubica en un nivel inferior al de la capacidad. (Sixto y Márquez, 2017).

Según Álvarez (2020) Las habilidades son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos; es decir, el sujeto no solo adquiere los contenidos, sino que también aprende el proceso que utilizó para hacerlo, por lo que aprende no solamente lo que conoció sino cómo aprendió dicho conocimiento.

Tras un análisis realizado sobre el tema Cueto, Piñera y Bonilla (2020) reconocen la existencia de las formaciones psicológicas predominantemente ejecutoras, como: las habilidades, los hábitos y las capacidades.

I.3 Las habilidades y sus etapas.

Las habilidades se forman a través de diferentes etapas interrelacionadas, pero con cierta flexibilidad en su aplicación, según su complejidad. (Tejeda, 2000).

Etapas 1: Exploración, diagnóstico y motivación para el desarrollo de la acción.

Etapas 2: Información y demostración por el profesor de los componentes funcionales de la acción (operaciones).

Etapa 3: Ejercitación por los alumnos de las acciones y operaciones bajo el control del profesor.

Etapa 4: Ejercitación por los alumnos de las acciones y operaciones en forma de acción verbal externa e interiorización del procedimiento de manera interna.

Etapa 5: Aplicación del sistema de operaciones para la acción en nuevas situaciones de aprendizaje.

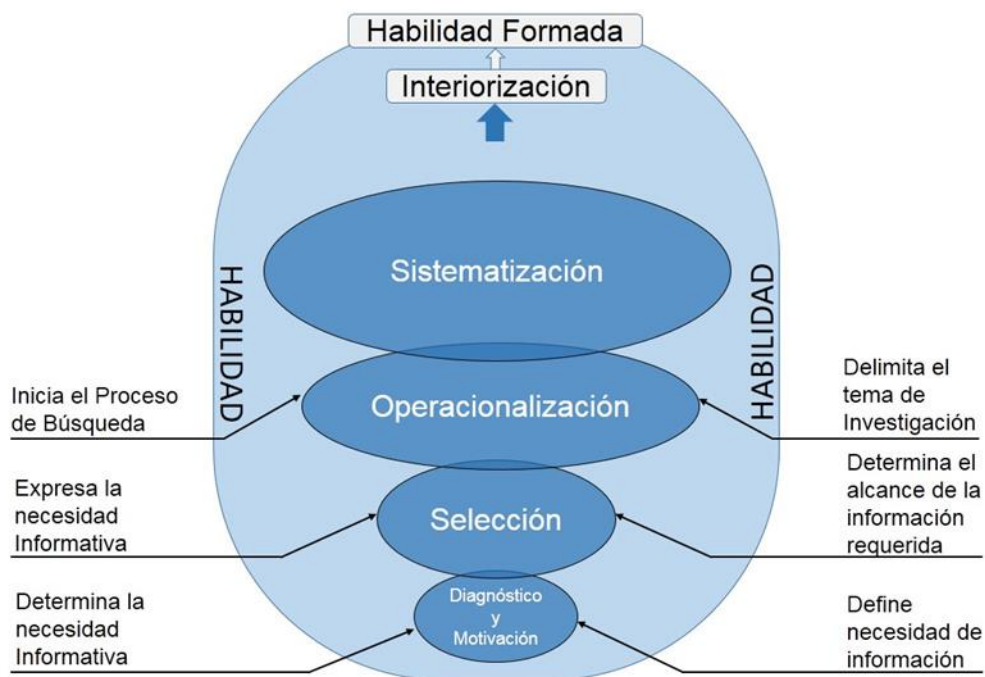


Figura 1: Etapas transitorias por la habilidad: **necesidad informativa**

Fuente: Elaboración propia

I.4 Proceso de formación de habilidades.

Al inicio del epígrafe se plantea que el conocimiento está matizado por formaciones psicológicas afectivo-volitivas. Esto quiere decir, que en el proceso de formación de la habilidad debe primar un clima motivacional positivo para que el sujeto que aprende se sienta inmerso en la actividad y que la misma lo haga partícipe de la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje.

Según Petrovsky, (s.f) citado por López, (1990) formar una habilidad consiste en lograr el dominio de un sistema de operaciones encaminado a la elaboración de información obtenida del objeto y contenida en los conocimientos, así como las operaciones tendentes a revelar esta información.

El proceso de formación de las habilidades consiste en apropiarse de la estructura del objeto y convertirlo en un modo de actuar, en un método para el estudio del objeto. (Álvarez, 1996)

I.5 Formación de habilidades informacionales. Historia y evolución

La formación de habilidades informacionales ya presente desde la década de los años 1970, fue el americano Paul Zurkowsky en 1974, quien utilizó por primera vez el término *information literacy* lo que se conoce hoy como Alfabetización Informacional, “se trataba de buscar información para la toma de decisiones” (Zurkowsky, 1974) citado por Meneses, (2009). Además de Zurkowsky, varios autores en esta década hicieron alusión al tema como: Burchinal, (1976); Owen y Hamelink, (1976); Taylor, (1979); Toker, (1979). En la década de los 80, Robinson, (1981), Breikiv, (1985); ALA, (1989); Gee, (1989); Olsen y Coons, (1989). Década de los 90, Arp, (1990); Ridgeway, (1990), Rader, (1991); McCrank, (1992); Miller, (1992); Foster, (1993); McGarry, (1993); Shapiro y Hughes, (1996); Gilster, (1997); Snavely y Cooper, (1997). A partir del año 2000 en adelante, ALA, (2000); Grassian y Kaplowitz, (2001); Herring, (2002); Loertscherts y Woolls, (2002); ANZIL, (2003); Dudziak, (2003); Virkus, (2003); Rockman, (2004); Owusu-Ansah, (2005), Andretta, (2007); Catts y Lau, (2008), citados por Meneses (2009).

La Alfabetización Informacional alcanza su esplendor en la literatura internacional durante la década de los años 2000 (Meneses, 2009).

Las habilidades informacionales son trabajadas desde la sombra de la Alfabetización Informacional (ALFIN), y aunque su objetivo central es el desarrollo de habilidades informacionales, relaciona otras alfabetizaciones como la tecnológica, la mediática y la cultural. La enseñanza de habilidades informacionales en cualquier nivel educativo, se compone de tres enfoques estrechamente relacionados: 1) el componente psicológico, o sea, tratando el desarrollo de habilidades; 2) el pedagógico, es decir, a través de un

proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) informacional, significa el uso de la información como temática central. (Rodríguez, Serra, Rivero, 2018).

I.6 Alfabetización informacional. Sistema de conceptos.

Un sinnúmero de expresiones conceptuales se emanó alrededor del vocablo:

Según la American Library Association (ALA-ACRL- 1989), para ser alfabetizada en información, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y utilizar de manera efectiva la información que necesita. En definitiva, alfabetizados en información son aquellos que han aprendido a aprender. Saben cómo aprender porque saben cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar información y cómo emplearla de manera que otros puedan aprender de ella. Son personas preparadas para el aprendizaje La Alfabetización Informacional permanente porque siempre son capaces de conseguir la información que necesitan para cualquier tarea o decisión que se les presente. (ALA citado Uribe, 2009)

La necesidad de promover un acceso eficiente a la información hace que ALFIN se considere una competencia del siglo XXI (Campbell y Kresyman, 2015; Pereira, 2011; Uribe-Tirado, 2012 citados por González-López, Machin-Mastromatteo, Tarango, 2019), cuya influencia podría manifestarse en el progreso de la sociedad y en el desarrollo económico, cultural y social de cada individuo. De igual manera dichos autores señalaron la importancia de ALFIN reforzada, en especial, por el enorme crecimiento de la literatura científica y de divulgación provista a través de diversos medios, particularmente los electrónicos, por lo que ALFIN es imprescindible para el rendimiento académico y el aprendizaje permanente (Mahmood, 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018).

I.7 Habilidades informacionales en el postgrado

La necesidad de la formación habilidades informacionales en nuestros egresados universitarios es crucial en estos tiempos, el estudiante aprende conocimientos que después necesitará actualizar en el ejercicio futuro de su profesión. Por lo tanto, se convierte en esencial, adquirir habilidades informacionales para lograr un profesional competente informacionalmente de alto nivel, con capacidad óptima para la toma de

decisiones en el marco de su profesión contribuyendo al progreso científico-técnico de nuestra sociedad.

Según Bernaza (2013) en su obra Construyendo ideas pedagógicas sobre el postgrado desde el enfoque histórico-cultural, nos plantea que el inicio de una gran revolución en el mundo de la comunicación y la información puede considerarse una de las características más significativas de nuestro tiempo.

I.8 Teorías de Postgrado

Otra teoría notable que se asume en la investigación es la Teoría de Postgrado de Guillermo Jesús Bernaza donde señala que “El postgrado constituye una vía para el desarrollo continuo de los profesionales y para alcanzar una cultura general e integral, por lo que necesariamente el proceso pedagógico de postgrado tiene que ser desarrollador” (Bernaza, 2013).

El proceso pedagógico de postgrado está constituido por el proceso de enseñanza-aprendizaje y por los procesos de alto grado de autonomía y creatividad; se caracteriza por su carácter formativo y desarrollador, cuyo fin es no solo el aprendizaje específico, sino el desarrollo de la personalidad del profesional.

Otro tema crucial dentro del proceso pedagógico de postgrado es la inter e intransdisciplinariedad, aunque es relativamente reciente, ha adquirido un gran interés en la comunidad universitaria. Este principio responde a la regularidad del conocimiento más contemporáneo, su esencia cada vez más compleja no puede explicarse desde posiciones solo disciplinarias, sino inter y transdisciplinarias, así como la formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales, también facilita el cumplimiento a este principio por el carácter transversal que presenta este proceso.

Epígrafe II: Estado actual en el Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río.

En este epígrafe se aborda el diagnóstico de la situación actual de la formación de habilidades informacionales en el Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río

II.1 Población y Muestra

Para la realización de esta investigación fue seleccionado el Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río, se trabajó con los profesores y estudiantes de la Maestría en Ciencias Forestales.

De un universo de 44 estudiantes, se encuestaron 37, para un 84.09%, el número de profesores entrevistados fue de 12, hay coincidencia entre la muestra y la población, para un 100%.

Representación de la población y muestra

Sujetos	Población	Aplicación	%
Profesores	12	12	100
Estudiantes	44	37	84.09

II.2 Métodos de investigación aplicados.

Análisis documental: Programa de la Maestría en Ciencias Forestales. Encuesta para los estudiantes de la maestría en Ciencias Forestales (anexo 1). Entrevista para los profesores de la Maestría en Ciencias Forestales (anexo 2). Observación: Encuentros de cursos o módulos de la maestría, talleres de tesis, discusiones de tesis de maestría.

II.3 Regularidades del diagnóstico

- El proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado no forma parte de las líneas de investigación del Centro de Estudios Forestales, por lo que la gestión del mismo se hace de manera arbitraria, careciendo de una fundamentación didáctica.
- En el proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales los docentes presentan dificultades al determinar adecuadamente en cuáles de las formas organizativas se potencian de manera óptima tales habilidades.

- El proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado de las Ciencias Forestales se asume de manera espontánea.
- El proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado de la Ciencias Forestales no se encuentra debidamente diseñado en el programa de la Maestría, ni en los programas de los diferentes cursos o módulos que la componen, al no tener en consideración las relaciones inter-intradisciplinarias con vistas a optimizar el ejercicio de la profesión.

Epígrafe III: Diseño de una estrategia para la implementación de los fundamentos teóricos del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río.

El objetivo de este epígrafe, es presentar el diseño de la Estrategia para la implementación de los fundamentos teóricos del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río

III.1 Estrategia para la formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudio Forestales

El desarrollo de una estrategia para implementar los fundamentos del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río, teniendo en cuenta el análisis de los fundamentos abordados en el capítulo anterior, constituye la contribución práctica de esta como propuesta, impactando directamente en la formación postgradual, en aras de lograr un óptimo proceso de formación de habilidades informacionales del Centro de Estudios Forestales de la Universidad de Pinar del Río.

A partir de ello, la estructura de la estrategia se concibió como sigue:

I- Introducción: Donde se establecen los fundamentos de la estrategia.

II- Diagnóstico: Se identifican las fortalezas y debilidades existentes para aplicar en la práctica los fundamentos teóricos asumidos a través de la estrategia, a partir de la aplicación de técnicas, así como hacia la estructuración de esta.

III- Objetivo general: Implementar mediante las acciones estratégicas específicas, los fundamentos teóricos asumidos del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales (maestría) de la Universidad de Pinar del Río.

IV- Estrategias específicas: Se describen las estrategias y se definen los objetivos y las acciones en cada una.

- Incorporación del curso o módulo de Infotecnología al programa de la maestría en Ciencias Forestales.
- Capacitación a los profesores de la maestría en Ciencias Forestales.
- Impartición de un ciclo de actividades metodológicas sobre la formación de habilidades informacionales en el postgrado para los profesores del Centro de Estudios Forestales.

V- Evaluación de la estrategia: Se evalúa el estado del cumplimiento de los indicadores definidos.

CONCLUSIONES

1. El estudio teórico realizado destaca que la formación de habilidades informacionales en el postgrado incluye la destreza para reconocer las necesidades informativas, para localizar, evaluar, aplicar y crear información en contextos profesionales específicos. Logra además, esclarecer desde la teoría a partir de conceptos, definiciones y enfoques, todas las partes del objeto de estudio de esta investigación.
2. El diagnóstico realizado revela que el proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado: no se encuentra debidamente diseñado en el programa de la maestría, al no tener en consideración las relaciones inter-intradisciplinarias con vistas a optimizar el ejercicio de la profesión, por lo que carece de una fundamentación didáctica.
3. La estrategia que se diseña para implementar los fundamentos teóricos del proceso de formación de habilidades informacionales en el postgrado del Centro de Estudios Forestales se concibió mediante acciones estratégicas como: la incorporación del curso o módulo de Infotecnología al programa de la maestría en Ciencias Forestales;

la capacitación a los profesores de la maestría en Ciencias Forestales y la impartición de un ciclo de actividades metodológicas sobre la formación de habilidades informacionales en el postgrado para los profesores del Centro de Estudios Forestales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Cisternas, M. C. (2020). "Habilidades cognitivas y estrategia de interacción didáctica: una posibilidad a través de las preguntas formuladas en clases". *Mendive*, 18(4), pag. 857-867. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2004>. ISSN. 1815-7696 RNPS 2057

Álvarez Zayas, C. (1996). El desarrollo de habilidades en la enseñanza de la historia. Tegucigalpa: Guaymuras. En: Diseño Curricular. Álvarez, R.M. La Habana: Félix Varela.

Añorga Morales, J. (2001). *La educación avanzada*. La Habana: Octaedro.

Bernaza Rodríguez, G. J. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el postgrado desde el enfoque histórico cultural*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Cueto Marín, R.N., Piñera Concepción, Y.C., y Bonilla Vichot, I. (2020). "Competencias, habilidades y desempeño. Apuntes y reflexiones para un debate en la formación pedagógica cubana". *Mendive*, 18(3), pag. 702-717, Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1927>. ISSN. 1815-7696 RNPS 2057.

González-López, M., Machin-Mastromatteo, J. D., y Tarango J. (2019). Alfabetización Informacional: enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. *e-Ciencias de la Información*. 9(2) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026220>

López, M. (1989). *Cómo enseñar a determinar lo esencial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López, M. (1990). *Sabes enseñar a describir, definir, argumentar*. La Habana, Pueblo y Educación.

Meneses, G. (2009). Evolución y estado actual de la alfabetización en información en Cuba. *ACIMED*, 19(5). <http://scielo.sld.cu>

Rosental M. y P. Iudin. (1973). *Diccionario Filosófico*. Editora Política. Ciudad de La Habana.

Rodríguez Castilla, L., Serra Toledo, R. y Rivero Domínguez, K. (2018). Experiencias internacionales en el desarrollo de habilidades informacionales en la formación doctoral. *E-Ciencias de la Información*, 8(2), pp. 159-180 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4768/476857700009/html/index.html> DOI: 10.15517/eci.v8i2.30522

Sixto Fuentes, S. y Márquez Marrero, J. L. (2017). Tendencias teóricas en la conceptualización de las habilidades: Aplicación en la didáctica de la Oftalmología. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000300020 ISSN 1561-3194 versión On-line

Uribe, A. (2009). Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: propuesta de macro-definición. *ACIMED*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352009001000001&lng=es

Tejeda, R. (2000). *Consideraciones Teóricas y Metodológicas para una concepción integral del proceso de adquisición de las habilidades: Una propuesta al alcance de usted para debatir y reflexionar*. Holguín: Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y caballero”

ANEXO 1

Encuesta a estudiantes de la maestría en Ciencias Forestales

Objetivo: Determinar el estado actual del proceso de formación de habilidades informacionales en los estudiantes de la maestría en ciencias forestales de la Universidad de Pinar del Río.

Maestrante: Se está realizando una investigación sobre el proceso de formación de habilidades informacionales en la maestría en Ciencias Forestales, con el objetivo de detectar las dificultades en el mismo para posteriores soluciones. Para lograrlo, necesitamos de su ayuda y cooperación, respondiendo con sinceridad las interrogantes que se les presentan a continuación. La información que nos proporcione tiene carácter anónimo. ¡Muchas Gracias!

1. ¿Percibes alguna intención en las conferencias, talleres o clases prácticas recibidas la formación de habilidades informacionales?

SIEMPRE ____ CASI SIEMPRE ____ ALGUNAS VECES ____ NUNCA ____

2. ¿Crees como estudiante que al finalizar los encuentros hayas sido capaz de desarrollar alguna habilidad informacional?

SIEMPRE ____ CASI SIEMPRE ____ ALGUNAS VECES ____ NUNCA ____

3. ¿En las actividades planificadas por tus profesores en los encuentros se potencia la formación de habilidades informacionales?

SIEMPRE ____ CASI SIEMPRE ____ ALGUNAS VECES ____ NUNCA ____

4. ¿Crees necesaria la formación de habilidades informacionales en la planificación de las actividades en los encuentros recibidos?

SÍ ____ NO ____

FUNDAMENTE _____

5. Cuando el profesor desarrolla en el encuentro las habilidades informacionales, ¿lo hace en un orden lógico?

SÍ _____

NO _____

FUNDAMENTE _____

6. ¿Consideras q los métodos utilizados en los encuentros impartidos por los profesores favorecen la formación de habilidades informacionales?

SIEMPRE _____ CASI SIEMPRE _____ ALGUNAS VECES _____ NUNCA _____

ARGUMENTE _____

7. ¿Se utilizan en los encuentros los medios adecuados para que el trabajo con las habilidades informacionales sea óptimo?

SIEMPRE _____ CASI SIEMPRE _____ ALGUNAS VECES _____ NUNCA _____

ARGUMENTE _____

8. En las conferencias, en los talleres y clases prácticas que recibes, se potencia la formación de habilidades informacionales

SIEMPRE _____ CASI SIEMPRE _____ ALGUNAS VECES _____ NUNCA _____

ARGUMENTE _____

9. ¿En la orientación de las evaluaciones de los módulos se enfatiza la formación de habilidades informacionales?

SIEMPRE _____ CASI SIEMPRE _____ ALGUNAS VECES _____ NUNCA _____

ARGUMENTE _____

ANEXO 2

Entrevista a profesores de la maestría en Ciencias Forestales

Objetivo: Obtener información sobre el estado actual del proceso de formación de habilidades informacionales en la maestría en Ciencias Forestales de la Universidad de Pinar del Río.

Profesores: Se está realizando una investigación sobre el proceso de formación de habilidades informacionales en la maestría en Ciencias Forestales, con el objetivo de detectar las dificultades en el desarrollo en el mismo para posteriores soluciones. Para lograrlo, les agradeceríamos su colaboración en la siguiente entrevista. ¡Muchas Gracias!

1. ¿Hace intencional usted en sus conferencias, talleres o clases prácticas la formación de habilidades informacionales?
2. ¿Cree usted que sus estudiantes al finalizar el encuentro hayan sido capaces de desarrollar alguna habilidad informacional?
3. ¿En las actividades que usted planifica para el encuentro potencia la formación de habilidades informacionales?
4. ¿Cree usted necesaria la formación de habilidades informacionales en la planificación de las actividades para el encuentro que va impartir? Fundamente.
5. Cuando desarrolla en el encuentro las habilidades informacionales, ¿lo hace en un orden lógico? Argumente.
6. ¿Cuál es el orden lógico que usted le da a las habilidades informacionales para su formación en los encuentros que imparte?
7. ¿Los métodos utilizados en los encuentros favorecen la formación de habilidades informacionales en los estudiantes?
8. ¿Qué métodos utiliza en sus encuentros? ¿cree usted que tributen estos a la formación de las habilidades informacionales? Fundamente.
9. ¿Utiliza los medios adecuados para que el trabajo con las habilidades informacionales sea óptimo? ¿Cuáles son los medios utilizados? ¿por qué estos y no otros?
11. ¿Potencia las habilidades informacionales en todas las formas organizativas impartidas?
12. Explique detalladamente cómo da salida en cada forma organizativa a la formación de habilidades informacionales.
13. ¿En la orientación de las evaluaciones usted tributa a la formación de habilidades informacionales?
14. Ejemplifique ¿cómo potencia la formación de habilidades informacionales mediante la orientación de las evaluaciones?

FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS TECNÓLOGOS EN PODOLOGÍA.

MsC. Liset Caridad Cruz Pérez. Universidad de Pinar del Río, Hermanos Saíz Montes de Oca. Profesora Auxiliar. liset.cruzp@upr.edu.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7361-3455>

RESUMEN

El proceso de superación profesional está estrechamente vinculado con el desempeño profesional de los recursos humanos. En este sentido cuando se particulariza en los Tecnólogos de la Salud en el perfil Podología, se reconoce la necesidad de que el proceso de superación de estos esté dirigido al mejoramiento del desempeño profesional. En este trabajo se trazó como objetivo identificar los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de superación y el desempeño profesional de los tecnólogos en Podología. Se utilizaron como métodos del nivel teórico, el análisis – síntesis, la inducción - deducción y la sistematización, como método empírico, la revisión bibliográfica de artículos y textos científicos del ámbito internacional, relacionados con el tema de estudio. La identificación de los fundamentos teóricos – metodológicos, facilitó la determinación de las actividades de superación que permiten, mejorar el desempeño profesional en las técnicas quiropodológicas e impactar en los servicios de Podología.

Palabras claves: superación profesional, desempeño profesional, fundamentos, tecnólogos, Podología.

ABSTRACT

The professional development process is closely linked to the professional performance of human resources. In this sense, when it is particularized in the Health Technologists in the Podiatry profile, the need is recognized for the process of overcoming these to be aimed at improving professional performance. In this work, the objective was to identify the theoretical foundations that support the improvement process and the professional performance of podiatry technologists. Theoretical level methods were used as analysis - synthesis, induction - deduction and systematization, as an empirical method, the bibliographic review of international scientific articles and texts, related to the subject of study. The identification of the theoretical-methodological foundations, facilitated the determination of the improvement activities that allow, improve the professional performance in the chiropodological techniques and impact on the Podiatry services.

Keywords: professional improvement, professional performance, fundamentals, technologists, Podiatry

INTRODUCCIÓN

El mundo actual requiere de profesionales competentes y preparados con una cultura médica que le permita enriquecer y transformar su práctica profesional mediante su desempeño, según el contexto social en el que se desenvuelven.

La calidad de un servicio de salud, parte en primer orden del nivel de competencia y desempeño de sus trabajadores, en el cumplimiento de sus funciones laborales y sociales. Motivar a los profesionales y técnicos para mejorar su desempeño y adoptar la superación profesional permanente como un estilo de vida en este nuevo milenio, no es solo importante sino necesario para poder satisfacer el encargo social del país. (Salas, 2012)

El proceso de superación profesional está estrechamente vinculado con el desempeño profesional de los recursos humanos. En este sentido cuando se particulariza en los Tecnólogos de la Salud en el perfil Podología, se reconoce la necesidad de que el proceso de superación de estos esté dirigido al mejoramiento del desempeño profesional, y se sustente en fundamentos teóricos que avalen el desarrollo de actividades de superación sobre una base teórico-práctica que facilite la independencia, creatividad responsable y humana con la integralidad y eficiencia, que su campo de acción requiere, al realizar los diferentes procedimientos podológicos, en los niveles de atención de salud donde se desempeñan como miembro del equipo multidisciplinario. (Salas, 2012)

La educación de postgrado en el Sistema de Salud Cubano tuvo sus inicios en 1962, con el desarrollo de una educación continuada, amplia, dirigida a la actualización y el perfeccionamiento de técnicos medios y profesionales de la salud, así como a la formación de especialistas, médicos y estomatólogos, lo que se fue consolidando y ganando experiencias a partir de entonces.

La permanente superación de los profesionales de la salud constituye una necesidad inherente a su trabajo. Es de hecho, la savia que los nutre a lo largo de su vida laboral con la actualización indispensable para llevar adelante su enorme responsabilidad. (Galván, 2016). Los podólogos no están exentos de ello, pues en sus manos está la prevención y el tratamiento de las afecciones pédicas de los pacientes, en especial el diabético. (Fernández Costales, 2010)

El vertiginoso desarrollo en las técnicas quiropodológicas, requiere de una actualización sistemática desde el punto de vista teórico – práctico, para un eficiente desempeño profesional de los tecnólogos en Podología, de manera que resulta necesario elevar la preparación de los podólogos, para que puedan brindar un servicio de excelencia, por lo

que con este trabajo se propone como objetivo identificar los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de superación y el desempeño profesional de los tecnólogos en Podología.

DESARROLLO

La Educación de Posgrado, se considera el nivel superior del Sistema Nacional de Educación o cuarto nivel, surge como una necesidad imprescindible para mejorar los indicadores de desarrollo del país, a partir del resultado de procesos avanzados de investigación en función de las necesidades sociales, económicas y culturales de la población, así como a los requerimientos tecnológicos del aparato productivo y al intercambio internacional, va dirigida a los egresados de la Educación Profesional y responde además a los intereses individuales de los profesionales.

Investigadores como: Valcárcel Izquierdo, N □1998□, Lazo Pérez, M. A □2007□, Travieso Ramos, N □2010□, Cáceres Diéguez, A □2011□, Añorga Morales, J □2012□, Reyes Pérez, A. D □2012□, Valle Arrabal. L. C. □2012□, Barbón Pérez O. G □2012□, Ruíz Nápoles, J. B □2013□, Lescaille, Elías, N □2014□ entre otros, ofrecen en sus investigaciones fundamentos teóricos de la superación profesional para el mejoramiento del desempeño profesional desde ámbitos de las Ciencias Pedagógicas, Médicas y Sociales, y los resultados demuestran las potencialidades que brindan para los recursos humanos ya graduados, al participar en actividades de superación planificadas con objetivos de actualización, profundización y aplicación de nuevos conocimientos para brindar un servicio con la calidad necesaria, obtener el merecido reconocimiento social, personal y a su vez, elevar el impacto social de las instituciones donde se ejecuta dicha actividad.

Según la enciclopedia salud,(enciclopedia, 2016), superación: (del latín *Superare*, significa *crecer*), es acción y efecto de superar, que significa sobrepasar, aventajar, exceder, ser mayor, dominar, triunfar, vencer, ganar, resaltar, destacar.

El concepto de superación ha sido definido en la teoría de la Educación Avanzada como la superación “dirigida a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para

el desempeño. Proceso que se desarrolla organizadamente, sistémico, pero no regulada su ejecución, generalmente no acredita para el desempeño, solo certifica determinados contenidos.” (Añorga, 1995)

Define Añorga, J. (1995) la superación profesional, como: “ Conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”.

La Educación Avanzada, mediante la aplicación de sus principios, permite la planificación de los objetivos generales y específicos de las diferentes formas de postgrado, al trazar acciones con una visión integral del fenómeno que se pretende transformar y a su vez, hacer un análisis de los potenciales de los factores internos y externos, que inciden en el problema en el que se procura accionar, y favorecer en gran medida, el logro del mejoramiento del desempeño profesional, desde la superación profesional. (Portuondo, 2017)

El análisis de las investigaciones que tienen como objeto de estudio, la superación, superación profesional, mejoramiento, perfeccionamiento, adiestramiento, capacitación y preparación, permitió que la autora asumiera la teoría de la Educación Avanzada, como fundamento teórico-metodológico del proceso de superación de los tecnólogos en Podología y caracterizar dicho proceso como:

Proceso educativo, contextualizado, intencionado en el mejoramiento del desempeño profesional de los tecnólogos en Podología, para dar respuesta al encargo social que hoy demanda un servicio de calidad en Cuba y el mundo, en el cumplimiento de sus funciones asistenciales, docentes, investigativas y gerenciales que contribuyen a la prevención, diagnóstico precoz y tratamiento oportuno de las afecciones que afectan el pie.

Asimismo la autora considera que la aplicación de esta teoría, hace imprescindible, que las alternativas de superación proyecten acciones que consoliden en el saber hacer del tecnólogo en Podología, la relación entre la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, con una orientación humanista, al realizar las diferentes técnicas quiropodológicas, para la puesta en práctica de la integración de los conocimientos científicos de la profesión.

Se plantea que es un proceso educativo porque las actividades de superación se diseñan sobre la base de la Didáctica que asumen las leyes de la Pedagogía Cubana y las normas, leyes y principios de la Educación Médica, es contextualizado porque el profesional realiza el mejoramiento de su desempeño en el contexto real que se desarrolla para realizar su actividad laboral y es intencionado, al proyectar acciones para el desarrollo de habilidades específicas, necesarias para brindar un servicio con calidad. (Muñoz, 2016)

Se considera como desempeño profesional del tecnólogo en Podología en la rama de la Quiropodología: el comportamiento demostrado por el tecnólogo en Podología en la ejecución de las diferentes técnicas quiropodológicas para la prevención, diagnóstico precoz y tratamiento oportuno de las afecciones de los pies, en el cumplimiento de sus funciones con responsabilidad, solidaridad, humanismo, comunicación, científicidad y ética, en interacción con el equipo multidisciplinario de salud, en aras de elevar la calidad de vida de los pacientes y familiares.

En relación con el proceso de superación profesional y el desempeño profesional, se identificó que está sustentado por **fundamentos filosóficos**, donde el enfoque materialista-dialéctico, facilita el estudio del tránsito por las diferentes etapas del conocimiento descritas por los estudiosos del marxismo-leninismo, desde la contemplación viva del fenómeno, a lo abstracto y lo concreto (la práctica), vista desde la relación del tecnólogo en Podología, con el medio que lo rodea y en el cual se transforma y a la vez lo transforma, para atemperar sus necesidades, al ser la práctica, primordial para el mejoramiento como ser social, al aplicar el conocimiento y así cambiar la realidad social circundante, una y otra vez en diferentes condiciones históricas, económicas, políticas y sociales.

Esta concepción filosófica, facilita identificar como obligatoria la relación teórica – práctica en la actividad que desarrollan los tecnólogos en Podología, los servicios que brindan, en los diferentes niveles de atención de salud, donde los elementos del sistema se integran para brindar una atención integral a los pacientes y familiares, relacionándose con la comunidad, mediante la manipulación de las tecnologías biomédicas, aplicando los elementos necesarios para el logro de una calidad de vida.

La ley de la transformación de los cambios cuantitativos en saltos cualitativos y viceversa, Ilich (1974), se evidencia en el mejoramiento del desempeño profesional de los tecnólogos en Podología, demostrando un cambio en su comportamiento al demostrar en su trabajo, un alto nivel de conocimientos que resultan imprescindibles para lograr el desarrollo óptimo y un salto de calidad en su preparación.

La ley de la negación de la negación, Ilich (1974), se evidencia cuando el tecnólogo para su desempeño, conserva el contenido positivo adquirido en la carrera, pero demuestra, saber hacer con un nivel superior de aplicación de los nuevos contenidos adquiridos, logrando un desempeño con un carácter de avance ascensional. Este cambio positivo en la preparación, facilitará minimizar lo negativo dentro de los límites que le impone la realidad de los problemas de salud y solo entonces llegar a la esencia para resolver el problema de salud.

Los **fundamentos psicológicos**, son la base para brindar al profesional, las herramientas necesarias que faciliten el logro de la satisfacción individual, como miembro de un colectivo de trabajo, el mejoramiento humano, el internacionalismo, la formación de valores, el amor a la patria, las aptitudes y actitudes.

El tecnólogo en Podología, dentro del equipo multidisciplinario de salud, es el encargado de realizar la prevención, el diagnóstico precoz y tratamiento oportuno de las afecciones de los pies, con la calidad necesaria a los pacientes y familiares en el cumplimiento de sus funciones.

Este profesional, mediante el lenguaje adecuado, puede transmitir confianza a los pacientes y familiares, lograr empatía con un lenguaje asequible, en este acto fisiológico se exige la participación de ambos para establecer una comunicación recíproca, que permita la prognosis de la enfermedad.

En su investigación, (Machado 2016) plantea (...) “que esta necesidad se interpreta en las concepciones de la dialéctica contextual del enfoque histórico-cultural de S. L. Vigotski y sus seguidores Leontiev, Rubinstein, Danilov, Galperin, Talízina y otros donde se vincula lo cognitivo y lo afectivo para expresarse en lo volitivo a través de las ayudas de los otros y las experiencias personales de los miembros del colectivo como manifestación de la relación actividad-comunicación que posibilita y facilita los procesos interiorización

y exteriorización, lo que garantiza el aprendizaje, la asimilación de forma activa y socializada de los saberes”.

El desarrollo natural y el social se interrelaciona con el desarrollo biológico del hombre ya que este ocurre en el medio cultural del individuo, por lo que se convierte en un proceso condicionado histórico y social. Lo externo que es lo cultural llega a ser interno mediante el proceso de socialización, al intercambiar con otros profesionales, pacientes, familiares y comunidad, que implica transformación de lo cultural, de lo social y a la vez de las estructuras y funciones psicológicas. Esto indica la interacción dialéctica entre lo social y lo individual, donde el tecnólogo es un dinámico transformador de la realidad y de sí mismo.

La investigadora, Medina González (2016), declara que el enfoque histórico cultural tiene una visión muy particular de los contenidos de la enseñanza y de la manera de ordenarlos para el aprendizaje. El conocimiento desde el punto de vista vygotskiano es la búsqueda de la esencia de la realidad, la búsqueda de verdades, de carácter relativo, no absoluto, que hacen infinito el conocimiento, la búsqueda se realiza *ejerciendo una práctica transformadora sobre el mundo* y sus objetos de conocimiento, sean éstos concretos o abstractos.

En otro ámbito Barco Díaz (2017), refiere que la actividad práctica, se caracteriza por hallarse directamente encaminada hacia la transformación de una situación dada. La teórica tiende a poner de manifiesto los procedimientos de dicha transformación, para descubrir las leyes a la que la transformación obedece. La actividad teórica surge y se desarrolla influida por objetivos de la actividad práctica y contribuye a que los objetivos propuestos se alcancen de la manera más efectiva.

Los **fundamentos pedagógicos**, asumidos son los fundamentos científicos de la teoría marxista-leninista, que veían la educación como el medio más importante de la superestructura con función social y política, Cardentey (2016), solo puede explicarse desde el análisis objetivo de las relaciones sociales y el logro de las transformaciones del medio.

Los investigadores, Betancourt, J. A (2016), López Espinosa, G (2017), refieren de la Ciencia Pedagógica y sus categorías fundamentales, que existe una estrecha vinculación

entre las categorías educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación, desarrollo y socialización; estos preceptos conceptuales básicos han contribuido, *“entre otros factores, a proyectar una sólida concepción autónoma de la educación.”* Entendiéndose que la educación, es un sistema que articula con los aspectos político, social, económico, mediante los procesos sustantivos de la universidad, dígase la formación de pregrado y postgrado, siendo indispensable en el proceso de superación profesional, debe ser planificado, organizado, dirigido y contextualizado, cuyo objetivo principal es alcanzar que los profesionales tengan una cultura general e integral, con valores que le permitan ser una fuerza social activa e integrarse a la sociedad y a su vez transformándola sobre la base del desarrollo y perfeccionamiento.

Pardo Herrera, I (2016), refiere que la Didáctica, como una rama de la Pedagogía, abarca los procesos instructivos y educativos. Esta integración propicia esclarecer los objetivos de cada actividad de superación vistas en concepción sistémica, por lo que la categoría objetivo fusiona ambos procesos encaminado a un mismo fin: educar, desde la instrucción, aunque se dirijan a diferentes esferas de la personalidad.

Los fundamentos sociológicos, se evidencian ya que toda transformación parte de una necesidad en concordancia con este fundamento filosófico está también el sociológico. Según (Abdullina et al, 1981. p. 35) , (...) una filosofía de la educación marxista define al mismo tiempo una Sociología de la Educación, la relación del fenómeno educativo en su proyección social, con una relación dialéctica de todos los componentes personales que influyen sobre ese ser social.

Los principios de la política educacional elaborados por Lenin plantean la potencialidad del desarrollo de la educación en la sociedad, como fenómeno social se relaciona íntimamente con formas de la conciencia social y aspectos esenciales de la vida del hombre, la política, la economía, el medio ambiente, la comunicación social y la cultura, es decir, la educación resulta determinada por las esferas sociales y a su vez es el medio de su proyección futura.

La autora, considera que es importante, en las formas de organización de la enseñanza, que se realicen en las actividades de superación para el mejoramiento del desempeño, proyectar acciones, no solo que le faciliten la apropiación del conocimiento, sino que

estas acciones integren las demás esferas de la vida profesional, la educación. En este proceso se deben vincular los actores de la sociedad con que interactúa, dígase: los pacientes y sus familiares, sus compañeros de trabajo y la comunidad.

López Espinosa, L (2017), en su investigación, refiere que el desarrollo del individuo bajo la influencia del proceso educativo y del medio tiene lugar por su contenido social, como una unidad dialéctica entre la objetivación (materialización) y la subjetivación (asimilación) de los contenidos sociales.

Estas ideas orientan las relaciones e interrelaciones que se deben establecer en el proceso de superación, donde el docente es el eslabón fundamental, no solo la adquisición del conocimiento especializado, sino también del conocimiento de los preceptos políticos que norman el comportamiento social, al establecer la motivación en la necesidad de superación para dar respuesta a un problema de salud que es un problema social en Cuba y en el mundo.

CONCLUSIONES

- 1.- El estudio teórico realizado, permitió identificar los fundamentos teóricos necesarios para el desarrollo del proceso de superación profesional para el mejoramiento del desempeño profesional de los tecnólogos en Podología.
- 2.- El proceso de superación profesional está íntimamente vinculado con el desempeño profesional de los recursos humanos, lo que conlleva en su relación al mejoramiento del desempeño profesional de los tecnólogos en Podología.
- 3.- La relación estrecha entre superación profesional- desempeño profesional – y mejoramiento del desempeño profesional, es la vía para lograr que los recursos humanos se conviertan en una fuerza socialmente activa capaz de asumir desde posiciones creativas e innovadoras la impronta de los avances científicos tecnológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdullina, A, et al. (1981). Pedagogía, p. 17-35 Editorial de libros para la educación. CENDA.MINED. Ciudad de la Habana. Cuba.

Añorga, J. (1995). La Educación Avanzada: "Una teoría para el mejoramiento profesional y humano": Boletín del CENESEDA. ISPEJV. La Habana. Cuba

Barco Díaz Vladimir, Ramírez Martínez Mailé, Álvarez Figueredo Zoraida de la Caridad, Rodríguez Solís Felicia. (2017). La superación continua de enfermería y su contribución al desempeño de excelencia. Revista Cubana de Enfermería, 33(1) Disponible en: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/search/search>

Betancourt Betancourt José Aureliano, Martínez Álvarez Fidel, Álvarez Escoda Mayda. (2016). Estrategia de superación transdisciplinaria para la investigación. Revista Humanidades Médicas, 16(3). Disponible en: <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/search/search>

Cardentey García Juan, González Rodríguez Raidel. (2016). Aspectos acerca de la superación profesional en la educación médica. Revista Educación Médica Superior, 30(1). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/720/331>

Diccionario enciclopédico en salud. (2016). Concepto de superación. Disponible en: <http://www.enciclopediasalud.com/definiciones/superacion>

Fernández Costales, JM. (2010). Manual de buenas prácticas quiropodológicas. Págs. 8-10. Ciencias Médicas. La Habana. Cuba.

Galván Ramos José, et al. (2016). Historia de los estudios de Podología en España. Revista Europea de Podología, 1(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192011000400003&lng=es

Ilich L V. (1974). El materialismo y el empíriocriticismo. Ediciones en lenguas extranjeras. págs. 168, 171, 173. 2da Ed. Versión en lengua castellana. Moscú.

López Espinosa Guillermo, Lemus Lago Elia, Cañizares Luna Oscar, Valdes Mora Mariela. (2017). La superación profesional en salud ocupacional como una necesidad para la atención médica integral. Revista Educación Médica Superior, 31(2). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/720/331>

Machado Ramírez Evelio Felipe, Montes de Oca Recio Nancy. (2016). Formación profesional y desempeños idóneos del docente universitario. Revista Humanidades Médicas, 16(1). Disponible en: <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/search/search>

Medina González Inarvis, Valcárcel Izquierdo Norberto. (2016). Superación profesional del licenciado en Enfermería para la solución de problemas en su desempeño profesional pedagógico. Revista Educación Médica Superior, 30 (1). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/720/331>

Muñoz Alonso Leticia Liz, González García Tania Rosa, Lacorte del Toro Pedro. (2016). La educación permanente y continuada en los tecnólogos Optómetras y ópticos. Revista Cubana de Tecnología de la Salud, 7(1) Disponible en: <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/user>

Pardo Herrera Ivanoba, Franco Puente Noayda, Pardo Herrera Ana Cecilia. (2016). Percepción de la pasantía en promoción de la salud como estrategia de la atención primaria en salud. Revista cubana de MGI, 35(4). Disponible en: <http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/search/search>

Portuondo Hitchman Olga L. (2017). La superación profesional. Una opción para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico, Revista Electrónica de Portales Médicos, 12(1). Disponible en: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/4474/3/La-superacion-profesional.-Una-opcion-para-el-mejoramiento-del-desempe%F1o-profesional-pedagogico>

Salas Perea Ramón Syr. (2012) Training processes, professional skills and job performance in the National Health System in Cuba. Educación Médica Superior, 26(2), 163-165. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000200001&lng=es

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LAS COMPETENCIAS PARA LA COMUNICACIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE MARXISMO LENINISMO E HISTORIA

Lic. José Carlos Parra Rodríguez. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Profesor Instructor. josecarlos.parr@upr.edu.cu. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4443-2545>.

Lic. Alexey Rojas Hernández. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Profesor Instructor. Email alexey.rojash@upr.edu.cu. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-6164-6433>.

Dra.C. Martha Odalys Santaya Domínguez. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Profesora Titular. martha.santaya@upr.edu.cu. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1629-2699>.

RESUMEN

La formación de las competencias para la comunicación histórica es un tema de reveladora importancia en el contexto actual, teniendo en consideración el nivel alcanzado por el desarrollo científico tecnológico y su incidencia en la sociedad. A su vez las fuentes de información cada día se amplían y asciende su complejidad. Ello impone la necesidad de profundizar en las nuevas alternativas para contribuir a la formación de profesionales de la educación capaces de asumir una posición crítica, reflexiva y valorativa ante los diferentes problemas profesionales que se presentan en su entorno social y profesional. La ponencia que se presenta tiene como objetivo: determinar los referentes teóricos sobre la formación de las competencias para la comunicación histórica, desde una primera aproximación. La investigación se sustenta en el materialismo dialéctico como basamento científico metodológico general, que permite la determinación de un sistema de métodos teóricos para dar cumplimiento al objetivo propuesto. Entre ellos se destaca el análisis y la síntesis, la inducción- deducción, la abstracción y generalización; además se realizó la revisión de los documentos rectores de la carrera Marxismo Leninismo e Historia para identificar los aspectos que se convierten en fortalezas para la investigación. Como resultado preliminar se concibe que las competencias para la comunicación histórica es la capacidad de integrar el conocimiento histórico, las habilidades, los valores en la interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia; en función de la solución de los problemas profesionales desde la comunicación informativa, comprensiva y crítica.

Palabras Claves: competencias para la comunicación histórica

ABSTRAC

The formation of competences for historical communication is a subject of revealing importance in the current context, taking into consideration the level reached by technological scientific development and its impact on society. In turn, the sources of information are expanding every day and their complexity increases. This imposes the need to delve into new alternatives to contribute to the training of education professionals capable of assuming a critical, reflective and evaluative position in the face of the different professional problems that arise in their social and professional environment. The objective of the presentation presented is: to determine the theoretical references on the

formation of competences for historical communication, from a first approximation. The research is based on dialectical materialism as a general methodological scientific basis, which allows the determination of a system of theoretical methods to fulfill the proposed objective. Among them, analysis and synthesis, induction-deduction, abstraction and generalization stand out; In addition, a review of the governing documents of the Marxism Leninism and History career was carried out to identify the aspects that become strengths for the investigation. As a preliminary result, it is conceived that the competences for historical communication is the ability to integrate historical knowledge, skills, values in the student-teacher and student-student interaction during the teaching-learning process of History; based on the solution of professional problems from informative, comprehensive and critical communication.

Keywords: competences for historical communication

INTRODUCCIÓN

El contexto actual se torna extremadamente complejo para la educación cubana, considerando la incidencia que tiene el predominio de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en la sociedad, esencialmente en los jóvenes y adolescentes. Ello conduce a la búsqueda de nuevas alternativas que contribuyan a la formación de competencias para la comunicación, de manera que puedan ser utilizadas las diferentes fuentes de información en función de profundizar en el conocimiento, el desarrollo de habilidades y la educación de sentimientos y actitudes en correspondencia con las aspiraciones del proyecto social socialista que se construye en Cuba.

El Tercer Perfeccionamiento de la Educación Superior en Cuba, tiene entre sus aspiraciones desarrollar un proceso de formación profesional, que garantice un egresado que posea cualidades personales, cultura y habilidades profesionales, siendo portador de un elevado compromiso social y profesional, capacitado para la solución de los problemas profesionales desde posiciones independiente y creativa, convertido en un profesional competente. MES (2020).

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, resulta de vital importancia un proceso de formación que contribuya a la formación de las competencias para la comunicación histórica, que prepare al estudiante para asumir una posición crítica, reflexiva, independiente y creativa ante los problemas profesionales que se presentan en su entorno social y profesional.

El tema abordado ha sido estudiado desde diversas ciencias que incluye la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica. En esta ponencia se presenta una primera aproximación a los referentes teóricos sobre la formación de las competencias para la comunicación histórica, teniendo en cuenta los criterios de Fuentes (2003), Álvarez (1997), Romeu (2003), Domínguez (2004), Pompa, Pérez (2016), Addine (1995), Forgas (2003) y Parra (1998). Entre los aspectos de relevancia teórica abordados se encuentran: La formación de competencias es un proceso complejo y la categoría competencias tiene una perspectiva integradora, incluyendo los conocimientos, las habilidades, los valores y actitudes que se evidencian en el desempeño profesional; la competencias para la comunicación agrupan a las formas verbales y no verbales; es el aula el lugar adecuado para formar competencias para la comunicación; ellas se manifiestan en la relación profesor-estudiante y estudiante-estudiante; las competencias para la comunicación garantizan el éxito del cumplimiento de las funciones y tareas del profesor; la determinación de las competencias para la comunicación se realiza teniendo en cuenta la relación problemas profesionales-objeto de la profesión-objetivo general de la carrera. El objetivo de la presente ponencia es: determinar los referentes teóricos sobre la formación de las competencias para la comunicación histórica, desde una primera aproximación.

DESARROLLO

1. Aproximación teórica a la formación de las competencias para la comunicación histórica.

1.1 La formación de competencias

El Tercer Perfeccionamiento de la Educación Superior en Cuba, tiene entre sus aspiraciones desarrollar un proceso de formación profesional, que garantice un egresado que posea cualidades personales, cultura y habilidades profesionales, siendo portador de un elevado compromiso social y profesional, capacitado para la solución de los problemas profesionales desde posiciones independiente y creativa, convertido en un profesional competente. MES (2020).

El proceso de formación profesional aspira además, a que en su modo de actuación el estudiante manifieste una sólida preparación científica tecnológica, con una amplia

formación humanista sustentada, según Betto (2016), en crear vínculos efectivos entre estudiantes y profesores y entre los diversos sectores de la nación, que reflejen las demandas más urgentes de la población cubana de hoy y el futuro.

La coherencia con el modo de actuación profesional responde a las exigencias sociales de los subsistemas de educación donde se encuentra el eslabón de base de la profesión, sustentado en un saber hacer y un saber ser armónico y coherente con los objetivos y principios del proyecto social cubano.

El proceso de formación de los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río responde a las exigencias del Tercer Perfeccionamiento de la Educación Superior en Cuba iniciado en el curso 2016/2017, esencialmente considerando que entre los principales desafíos para los encargados de difundir y enseñar la historia, se encuentra la máxima de incorporar no solo el saber, el conocimiento, sino la convicción y los sentimientos según asevera Díaz-Canel (2017) y enseñar la historia que salga del corazón de cada maestro. Ello significa que este profesional debe alcanzar una preparación integral; razones estas que expresan la necesidad de un proceso formativo que contribuya a la formación de competencias, manifestadas no solo en los aspectos instructivos y educativos, sino de manera especial lo valorativo y ético, según asevera Fuentes (2003).

En el análisis teórico que se realiza vale considerar en primer orden el concepto de formación concebida por Chávez (2003), como categoría y función de la Pedagogía. Se entiende por formación al nivel que alcance un sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí mismo y del mundo material y social y que ella no se da aislada del desarrollo y este conduce, en última instancia, a un nivel psíquico de orden superior. Formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica.

Álvarez (1998), refiere que la formación de la personalidad del maestro responde al tipo de hombre que se aspira a formar en la sociedad actual. Este hombre es un ser activo, protagonista de su propia vida, con capacidad de crecer a partir de la auto intervención en el desarrollo de sus potencialidades y de hacer crecer a otros y a la sociedad, como reflejo de sus relaciones interpersonales y sociales.

Según Pompa, Pérez (2016) las competencias pueden considerarse, todos aquellos comportamientos formados por habilidades cognitivas, actividades de valores, destrezas motoras y diversas informaciones que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad. Estas, según Tobón, Pimienta y García Fraile (2010) deben entenderse desde un enfoque sistémico como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto con base en el proyecto ético de vida; y según Vázquez Valerio (2010) son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado.

Considerando la complejidad del contexto actual dado el avance vertiginoso de la ciencia y la técnica y su incidencia en los diferentes entornos, se hace necesario una educación que contribuya a la formación de competencias amplias para la manera de vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja; dentro de estas exigencias se encuentra el uso del lenguaje, la tecnología, los símbolos y el conocimiento; y la capacidad para actuar en grupos diversos y de manera autónoma. Para lograr lo anterior es necesario que la educación y sobre todo la formación de profesionales tenga en cuenta estas competencias y la relación entre el saber (conocimiento); el saber hacer (habilidades); y el saber ser (valores y actitudes), Pompa, Pérez (2016).

En el análisis de Fuentes (2003), se precisa que las competencias profesionales expresan el desempeño del profesional al enfrentarse a la profesión y permiten precisar los contenidos fundamentales y esenciales de la profesión, integrados en conocimientos, habilidades y valores, pero articulados sobre la base del sistema de valores humanos, sociales y profesionales, que se concretan en las áreas y asignaturas que conforman el programa académico.

Las competencias profesionales son definidas como la capacidad total de un sujeto para realizar tareas que exige activar una serie de recursos que se manifiestan en su comportamiento y resultado ante la solución de situaciones profesionales, sociales y personales y coincidiendo con Fuentes (2003), se precisa que la aplicación de una competencia se manifiesta como una ejecución eficiente y en consecuencia, la formación por competencias implica poner de relieve el compromiso y la voluntad del sujeto con lo

que realiza, su flexibilidad ante los cambios y transferencias y su trascendencia a los actuales niveles de desarrollo.

La formación de competencias profesionales se considera un proceso complejo, que supone considerar la competencia como la categoría integradora, que caracterizan las potencialidades del profesional para su desempeño social y ello integra conocimientos y habilidades, valores y actitudes del profesional, que garantizan, su proyección profesional, humana y social en el enfrentamiento a situaciones sociales y profesionales.

Según Fuentes (2003), la formación en base a competencias implica desarrollar en los estudiantes una capacidad de acción e interacción efectiva, eficaz y eficiente: en el enfrentamiento y la solución de problemas, en la realización de las propias metas, en la creación de productos pertinentes a necesidades sociales, en la generación de consensos. Las competencias profesionales son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer del profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes, al desempeñarse en los procesos profesionales. Estas se clasifican, según Fuentes (2003), en: las competencias básicas, las competencias humanístico-investigativas, las competencias socio-afectivas, las competencias comunicativas.

1.2 Las competencias comunicativas.

La competencia comunicativa debe su surgimiento y posterior desarrollo y evolución a diversas ramas de la ciencia como la Psicología, Pedagogía, Sociología y Lingüística. La estructura interna o elementos constitutivos de la competencia comunicativa agrupa tanto factores verbales como no verbales, donde el análisis de la cultura y la sociedad de la lengua meta juegan un papel fundamental. Es el aula el lugar adecuado para formar y fomentar comunicadores competentes, Ronquillo, Goenaga (2009).

Otros valiosos criterios sobre las competencias comunicativas son aportados por Puig (1995), Romeu (2003), Domínguez (2004). Romeu (2003) plantea que la competencia comunicativa es la configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades, de estrecha unidad funcional, que autorregulan el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente en un contexto histórico

concreto. Domínguez (2004) por su parte considera que es la capacidad mental del hombre en la cual se describe 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. Según dicha autora debe considerarse toda la gama de necesidades que en el orden psicosocial, cognitivo, biológico y afectivo este tiene, los que se concretan en el medio sociocultural y se originan por las necesidades comunicativas.

1.3. La competencia comunicativa profesional pedagógica

La competencia comunicativa profesional pedagógica según Pompa, Pérez (2016), no solo está dirigida a crear un clima agradable y asertivo en el proceso docente sino que incide de manera directa en la preparación de los individuos para la vida por lo que se hace necesario la preparación de los educadores en este sentido de manera que no solo dominen el uso de la lengua en diferentes contextos y en situaciones comunicativas diversas, y como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y socialización sino que posea destrezas básicas referidas a la comprensión, la expresión y el contexto, que domine el uso del lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias, que comprenda y produzca una infinita cantidad de mensajes con el conocimiento acerca de la adecuación de un enunciado al contexto de situación en que se produce y con una marcada intencionalidad de manera que permita influir en la personalidad de los demás.

La competencia comunicativa pedagógica presenta características y misión específica pues es parte de un escenario particular en la formación y desarrollo de la personalidad que es el ámbito pedagógico; por lo que se convierten una competencia profesional; coincidiendo entonces con la definición de esta dada por Parra (1998) que la precisa como un estado de preparación general del profesor que garantiza el desarrollo exitoso de las tareas y funciones de la profesión en correspondencia con las exigencias de los participantes y de los contextos de actuación y argumentando a este concepto que esta se refiere al dominio de todas los elementos que conforman la competencia comunicativa vinculado a todos los aspectos y componentes que rigen el proceso pedagógico, por lo que, ser un comunicador competente en la profesión pedagógica, significa no solo el

dominio del proceso comunicativo en toda su magnitud, sino además, saber identificar, interpretar, argumentar y abordar diversas situaciones con base en el lenguaje, integrando el saber, el saber hacer y el saber ser y haciendo uso correcto de estilos, métodos y habilidades que hacen de la comunicación pedagógica un tipo especial de comunicación y de la competencia comunicativa profesional pedagógica una competencia profesional.

Desde esta perspectiva y desde un análisis general, se establece la relación entre esta y el currículo, la primera expresa con qué se cuenta para enfrentar la actividad y el segundo aporta qué, cómo y dónde trabajar como marco contextual y operativo. A partir de lo planteado por Addine (1995) y Forgas (2003) tienen de común la integralidad del proceso, el desarrollo socio histórico y de las ciencias y el marco de actuación, visto en la primera como conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta en el desarrollo del segundo. Todo lo cual implica que la preparación de los profesionales para el logro de competencias debe analizarse desde el currículo y lógicamente esto obliga a la revisión de sus modelos para la formación eficiente de estos, donde cobra realce el desarrollo de la competencia comunicativa como una competencia profesional.

La determinación de las competencias se concibe como consecuencia de la relación entre los problemas profesionales, el objeto de la cultura profesional y el objetivo del profesional. Para la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia; se definen desde el Modelo del Profesional Plan de Estudio E (2016), (2020) los problemas profesionales están planteados en torno a: la dirección grupal del proceso pedagógico en general, y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular; la aplicación de la dialéctica materialista en el análisis y comprensión de los procesos históricos, sociales, ideo-culturales, de Cuba y del mundo y en la solución de los problemas asociados a la dirección del proceso pedagógico con el grupo de educandos donde desarrolla su docencia, atendiendo a la diversidad social; la contribución a la formación de valores, actitudes y normas de comportamiento en el aula y el contexto escolar y social, y su correspondencia con el deber ser del comportamiento ciudadano y los ideales revolucionarios de la sociedad socialista cubana; la incorporación de los diversos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de su empleo en función de la formación de la personalidad de los educandos y la valoración

sistemática de su trabajo y los resultados logrados y las necesidades de utilizar la investigación educativa como recurso para elevar la calidad y el auto perfeccionamiento profesional pedagógico

El objeto de la profesión del estudiante que se forma en la carrera de Marxismo leninismo e Historia asumirá, como se recoge en el Modelo del Profesional, Plan E (2016), (2020) es el proceso educativo escolar que se materializa en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del ciclo histórico y las asociadas con el marxismo leninismo, en la educación media básica y media superior (preuniversitaria, técnica y profesional, de adultos y universitaria), teniendo en cuenta que solo en el eslabón de base, dada su formación, tiene la posibilidad de desempeñar sus funciones y desarrollar un primer nivel de resolución de los problemas profesionales.

Entre los objetivos generales a los que debe responder la formación de un profesional de la carrera de Marxismo Leninismo e Historia son:

- Dirigir el proceso pedagógico en correspondencia con las normas de la ética profesional y el dominio del contenido de la especialidad
- Orientar los contenidos históricos y sociopolíticos para la comprensión de los procesos sociales de cada época
- Proyectar soluciones a los problemas profesionales desde los fundamentos que aportan las Ciencias de la Educación y el contenido de la especialidad
- Perfeccionar continuamente su preparación en función de su formación cultural, ideológica y científica que le permita actuar en correspondencia con las exigencias sociales, científico-tecnológicas y de la profesión

La relación triádica entre los problemas profesionales, el objeto de la profesión y los objetivos generales; expuestos desde el Modelo del Profesional, constituye la idea rectora para la determinación de las competencias comunicativas de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia,

Para el análisis teórico sobre las competencias para la comunicación histórica, resulta oportuno considerar algunos postulados filosóficos y didácticos sobre la comunicación. Desde el punto de vista filosófico Abbagnano (1993), plantea que los filósofos y

sociólogos en la actualidad utilizan el concepto de comunicación para designar el carácter específico de las relaciones humanas en cuanto son, o pueden ser, relaciones de participación recíproca o de comprensión.

La comunicación resulta de gran importancia porque gracias a ella se constituyen los seres humanos y permite vivir en sociedad. Al mismo tiempo, crea la realidad que rodea al mundo, casi nada se sabe del mundo por propia experiencia, casi todo lo se sabe y conoce a través de la comunicación por otros. Así pues, el hombre, la sociedad y la realidad existen como tales gracias a la comunicación. En la comunicación participan varios elementos. Por un lado, se necesita un emisor de un mensaje a través de un canal o medio y por otro, un receptor que da respuesta. La comunicación no siempre se produce de forma verbal, sino que existen múltiples formas de comunicación: gesticular, facial, silencios, etc.

La cultura electrónica alcanza una extraordinaria relevancia en la comunicación. Los medios de comunicación, especialmente la televisión, se conforman como el sistema de comunicación que provoca más cambio y produce mayor sensación de movilidad. Los medios de comunicación invaden nuestros espacios vitales y modifican nuestras experiencias sobre el mundo. A través de la televisión nos colamos en una infinidad de mundos distintos, accedemos a otros que en el pasado eran inaccesibles. La televisión debilita las distintas tradiciones entre lugares físicos y situaciones sociales. La separación entre lo público y lo privado se desdibuja, hecho este que se acentúa con la nueva revolución de la comunicación: Internet.

Desde el punto de vista didáctico la comunicación se concibe que el proceso educativo puede considerarse un proceso de comunicación: alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-sociedad, maestro-sociedad, maestro-sociedad-alumno, tiene su núcleo en el lenguaje y que este es el instrumento vital de la comunicación humana, Álvarez (1997).

En el estudio realizado por Álvarez (1997) se precisa que sin información no hay soluciones a problemas, ni investigación, ni creación, ni decisión, ni crítica. Sin información no hay aprendizaje. La información depende de las fuentes de conocimiento: las ciencias, la sociedad; lo que demuestra, una vez más, la relación contenido - método.

Este último factor: la fuente de información, imprime al método un elemento de carácter externo.

La citada autora expone además que el desarrollo del pensamiento, de las actitudes y del lenguaje, son aspectos internos, psíquicos del método. El lenguaje es factor interno de la actividad del sujeto y de la comunicación entre sujetos, lo que incide directamente en el desarrollo del pensamiento y de las actitudes. La fuente de información está fuera del sujeto: en la palabra del profesor, el libro de texto, la obra científica o cultural, la comunidad o el filme, los objetos museables, el experimento.

La fuente de información no forma parte del método. Ahora bien, el acto de obtener la información y de valerse de ella, como actividad que realiza quien aprende, es también factor interno del método. El alumno actúa con su pensamiento y a través del lenguaje (actividad interna), sobre la fuente de información (aspecto externo). Por esta razón puede considerarse que hay aspectos internos y externos del método que se complementan dialécticamente.

Para la definición de la comunicación histórica se tiene en cuenta las se definen teniendo en cuenta las exigencias planteadas por Romero (2012) sobre los discursos del profesor de Historia, al concebir que la comunicación informativa significa poseer habilidades para localizar, leer, desestructurar la información, interpretar y seleccionar las fuentes, describir, relatar, ubicación espacial, localización temporal; la comunicación comprensiva se concibe desde el dominio de las habilidades para contextualizar la información, definir conceptos, caracterizar, periodizar el proceso histórico, explicar las relaciones causales, temporales y espaciales, fundamentar las ideas y los criterios, exponer el conocimiento en orden cronológico y la comunicación crítica conduce a debatir, utilizar referencias, datos, pruebas, solucionar problemas con diversas alternativas, argumentar, refutar, valorar, demostrar, llegar a conclusiones sobre el objeto de estudio.

Considerando los aspectos referidos hasta aquí se concibe que las competencias para la comunicación histórica es la capacidad de integrar el conocimiento histórico, las habilidades, los valores en la interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia; en función de la solución de los problemas profesionales desde la comunicación informativa, comprensiva y crítica.

CONCLUSIONES

En una primera aproximación teórica al tema sobre las competencias para la comunicación histórica, se considera que es un proceso extremadamente complejo, pero necesario y que existe una diversidad teórica en torno a ello, destacando en esta investigación entre los principales autores a Fuentes (2003), Álvarez (1997), Romeu (2003), Domínguez (2004), Pompa, Pérez (2016), Addine (1995), Forgas (2003) y Parra (1998), los que han aportado valiosos aspectos para la investigación, considerando además su contextualización para los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia teniendo en cuenta las exigencias del Plan de Estudio E (2016), (2020) al plantear la formación de un profesional que posea cualidades personales, cultura y habilidades profesionales que le permitan solucionar los problemas profesionales desde una perspectiva independiente, crítica e integradora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica S.A de CV. México, DF. ISBN 968-16-1189-6. Impreso en México.
- Addine, F. y Calzado, D. (1995). *El taller: Una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico*. Material impreso I.S.P.E.J.V. La Habana. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Álvarez, RM. (1997). *Hacia un currículo Integral y contextualizado*. La Habana.
- Betto, F. (2016). *Formación humanista de los profesionales. Conferencia en "Universidad 2016"*, Palacio de las Convenciones, 18 de febrero en. UNIVERSIDAD 2016.
- Chávez, J. (2003). *Un acercamiento necesario a la Pedagogía General*. ICCP Academia
- Fuentes González, HC. (2003). *Modelo curricular para la formación por competencias y créditos*. Universidad de Cundinamarca. Vicerrectoría Académica. Grupo de Desarrollo e Investigación.
- Ministerio de Educación Superior. (2016). Carrera de Licenciatura en Educación.
- Ministerio de Educación Superior. (2020). Carrera de Licenciatura en Educación.
- Marxismo-Leninismo e Historia. *Plan de Estudios E (actualizado)*.
- Pompa Montes de Oca, Y., Idalberto Amado Pérez López. (2016). *La competencia comunicativa en la labor pedagógica*.
- Romero, M., (2012). *Enseñar y aprender ciencias sociales*. En Lolo, O. y otros. (Ed). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ronquillo Hernández E., Beatriz Goenaga Condell. (2009). *Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos*. Rev Hum Med v.9 n.1 Ciudad de Camaguey.

EL TELETRABAJO: NECESIDAD PARA LA PREPARACIÓN DOCENTE DURANTE LA COVID-19

Ms.C. Odalys Ruiz Guevara. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Departamento: Idioma Español. Profesor Asistente. odalitarg@nauta.cu .ORCID: 0000-0001-8879-712X.

Lic. Carmen María Soto Benítez. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Departamento: Idioma Español. Profesor Asistente. carmen.soto@fp.sld.cu ORCID: 0000-0001-9240-2880

Ms.C. Iris Ramos López. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Departamento: Idioma Español. Profesor Asistente. irisrl@fp.sld.cu ORCID: 0000-0002-0775-9226

RESUMEN

En medio de la contingencia epidemiológica debido a la pandemia del virus SARS-CoV-2 causante de la Covid-19, que ha generado serios perjuicios a escala global, ha sido necesario aplicar diferentes medidas de acuerdo con el contexto de cada país. El trabajo ha sufrido modificaciones y se ha tenido que innovar pasando de la presencialidad a la virtualidad lo que implica un reto para los docentes ante una pedagogía diferente. El presente trabajo tiene como objetivo exponer la experiencia del (teletrabajo) en la preparación del personal docente para enfrentar el curso 2021 en la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Se emplearon métodos como el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el estudio documental que permitieron argumentar la experiencia que se expone. El aporte está en que se estimula un nuevo modo de actuación profesional en la preparación de los docentes para mantener los servicios académicos. La pertinencia está en que contribuye al enriquecimiento de la práctica profesional y al trabajo metodológico desde condiciones laborales distintas.

Palabras claves: teletrabajo, Covid-19, preparación docente.

Summary

In the midst of the epidemiological contingency due to the pandemic of the SARS-CoV-2 virus that causes Covid-19, that has generated serious damages on a global scale, it has been necessary to apply different measures according to the context of country. The work has undergone modifications and it has to innovate going from face to face to virtuality, which implies a challenge for teachers in the face of a different pedagogy. The present work aims to expose the experience of telework in the preparation of teaching staff to face the 2021 course in the Preparatory Faculty at the University of Medical Sciences of Havana. Methods such as analytical-synthetic, inductive-deductive and documentary study were used that allowed to argue the experience that is exposed. The contribution is that it stimulates a new mode of performance in the preparation of teachers to maintain academic services. The relevance is that it contributes to the enrichment of professional practice and methodological work from different working conditions.

Keywords: teleworking, Covid-19, teacher preparation

INTRODUCCIÓN

A finales de 2019 apareció en China un brote epidémico manifestado por una enfermedad respiratoria. Se descubrió un nuevo coronavirus como causante de la enfermedad de Covid-19. El 11 de marzo se confirman los tres primeros casos de coronavirus en Cuba, los afectados resultaron ser turistas italianos, los cuales fueron ingresados de inmediato en el instituto de Medicina Tropical Pedro Kouri (Cubadebate (2020)ⁱ.

El Ministerio de Salud Pública (MINSAP) de la República de Cuba ha desarrollado en este período un plan de actividades que involucra a todas las instituciones administrativas y sociales del país, orientadas al freno de la propagación del virus y al control correcto de los casos. Se han aplicado medidas del Plan Nacional elaborado en concordancia con los protocolos y recomendaciones emanadas de la Organización Mundial de la Salud; se han ido tomando medidas durante todo este período de tiempo transcurrido, desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad que se han ido reforzando. Entre ellas se llama a la población al aislamiento social y mantener el distanciamiento físico, la restricción de movilidad de las personas y de los vehículos, fueron cerradas las escuelas, incluyendo las universidades, centros de trabajo y los trabajadores fueron reorientados a otras actividades en apoyo a la lucha contra el nuevo coronavirus.

Se han implementado medidas en materia laboral, salarial y de seguridad social a causa de la situación que vive el país, en las cuales ha primado la óptica de proteger los empleos y el ingreso de los trabajadores para así poder mantener la prestación de los servicios a la población y la vida económica del país, entre las facilidades está el trabajo a distancia y el teletrabajo. Ante esta nueva realidad el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Salud Pública orientaron implementar de forma inmediata las nuevas modalidades de trabajo. En la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (FPUMH), en un principio, los trabajadores y docentes fueron acogidos al 60% del salario, los vulnerables, y al 100% los incorporados a labores en los centros de aislamientos con sedes en Cojímar y Casablanca. En la medida que se hizo necesario se fueron incorporando compañeros a desempeñar diferentes tareas como: mensajeros de personas vulnerables y en la pesquisa activa vinculados al médico de familia de su área de residencia.

Pero ante la inminente llegada de estudiantes no hispanohablantes a Cuba para su preparación idiomática en aras de estudiar medicina surge la necesidad de preparar al personal docente que iba a tener la responsabilidad de impartir docencia en los escenarios impuestos por la situación epidemiológica actual mediante el empleo de las nuevas modalidades de trabajo.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ofrecen diversos servicios medios y recursos que permiten realizar el teletrabajo y también conducir el proceso enseñanza-aprendizaje con iniciativas y una visión pedagógica enriquecida mediante plataformas y entornos virtuales con el uso incluso de los dispositivos móviles, sin embargo las actuales circunstancias chocan con un grupo de realidades que propician una situación problemática expresada en: no tener teléfonos inteligentes (3G y 4G) ni disponer de telefonía fija por parte de muchos profesores, ausencia de conexión a internet desde sus casas, y la no tenencia de computadoras, laptops u otros medios que les permita el trabajo de forma digital, sumándole además el costo de la conectividad que puede generar una carga económica insostenible para muchos.

La situación expresada llevó a la formulación del siguiente problema científico ¿Cómo contribuir desde el teletrabajo a la preparación de los docentes de la Facultad Preparatoria para el curso escolar 2021 ante el complejo escenario impuesto por la Covid-19?

El presente estudio tiene el objetivo de exponer la experiencia del teletrabajo en la preparación del personal docente para enfrentar el curso 2021 a estudiantes no hispanohablantes en la FPUCMH, en condiciones de aislamiento por la Covid-19.

Se utilizaron métodos del nivel teórico como el analítico-sintético este se concretó en el estudio de la modalidad del teletrabajo lo que permitió comprender las condicionantes de la alternativa a poner en práctica en la preparación de los docentes. El método inductivo-deductivo permitió tener en cuenta los aspectos generales sobre la modalidad del trabajo a distancia o teletrabajo y en particular el rediseño de la preparación de los docentes en condiciones de aislamiento de manera que se pudieron determinar las acciones a realizar. Del nivel empírico se empleó el análisis documental de los documentos

normativos y metodológicos emitidos por el Ministerio de Salud Pública y el Ministerio de Educación Superior y el Código laboral vigente.

El aporte está en que se estimula un nuevo modo de actuación profesional, en la preparación de los docentes, para mantener los servicios educativos. La pertinencia está en que contribuye al enriquecimiento de la práctica profesional y al trabajo metodológico desde condiciones laborales distintas.

DESARROLLO

Debido a la necesidad de distanciamiento físico por los efectos de la pandemia de la Covid-19, para evitar contagios de la enfermedad y el empeño del gobierno cubano por proteger a quienes quedan temporalmente sin empleo en 2020, miles de trabajadores cubanos se acogieron al trabajo a distancia, modalidad que incluye el teletrabajo y el trabajo a domicilio. Con estas formas de trabajo se produce un abandono del enfoque tradicional laboral.

En el Código del Trabajo (Ley No. 116, 2014), se encuentra el respaldo legal al trabajo a distancia. En su Artículo 20 se plantea “que la relación laboral se formaliza con el contrato del que son partes el trabajador y el empleador y donde el sitio en el que se ejerce la actividad es acordado mutuamente”ⁱⁱ.

El teletrabajo es una modalidad del trabajo a distancia, es una forma flexible de empleo de trabajo que se realiza en un lugar alejado de las oficinas centrales centros de trabajos habituales y que implica la utilización de equipos informáticos, como herramientas primordiales para el cumplimiento de las actividades³. Permite al trabajador realizarlo sin su presencia física en la entidad durante una parte importante de la jornada de trabajo, necesita conexión de manera permanente a la red de redes para que el trabajador reciba las indicaciones a través de los dispositivos tecnológicos.

Entre las actividades que se desarrollan con este tipo de trabajo están: diseño, arquitectura, análisis y programación, elaboración de dictámenes, proyectos, periodismo, preparación de los profesores universitarios y no necesitan realizarla en la institución docente, pueden hacerla en su casa.

El término teletrabajo no aparece en la Ley No. 116, pero la fundamentación legal aparece en el artículo 24 que fija el lugar de trabajo, horario, duración de la jornada, contenido de trabajo y el régimen de trabajo y descanso se acuerda entre las partes Código del trabajo

Ventajas del teletrabajo:

- Reducción del tiempo de desplazamiento casa-trabajo y viceversa, se trabaja sin necesidad de presentarse físicamente en el centro.
- Se puede, alternar las responsabilidades domésticas, familiares y laborales. En este caso son favorecidas las madres con hijos pequeños, las personas que tienen la responsabilidad de un enfermo.
- Favorece la permanencia en el empleo de personas mayores de sesenta años que están reincorporadas al trabajo.

Para llevar a vías de hecho esta modalidad laboral, muchos son los servicios que ofrece el internet, propiciando una comunicación unidireccional o bidireccional entre personas o grupos de personas. Las TIC constituyen un eslabón imprescindible que debe aprovecharse en toda su dimensión, más cuando se está bajo condiciones anormales como es el caso de la Covid-19. Resulta entonces ineludible innovar para adecuar la preparación docente a contextos diferentes, constituye un gran reto la inclusión de los nuevos recursos de las TIC para este empeño, siendo el empleo de los dispositivos móviles inteligentes la vía más apropiada.

Es natural que muchos de los docentes sientan temor o estrés ante los riesgos de contagio con la Covid-19, es aquí donde las herramientas tecnológicas cobran mayor importancia haciéndolas un medio y modo del teletrabajo. Lo que ha exigido un esfuerzo considerable a todo el personal de las instituciones de la educación superior, marcando el inicio de un nuevo cambio radical.

La experiencia en la Facultad Preparatoria

La capacitación docente o preparación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno necesario para cumplir sus labores eficazmente en el salón de clases y la comunidad escolar.

La preparación del personal docente en los centros universitarios exige un alto nivel científico, la autopreparación, superación y el trabajo metodológico constituyen tareas permanentes.

El Reglamento de Trabajo Metodológico (Gaceta Oficial, 2018) refrenda en su artículo 17° el trabajo metodológico es la labor que apoyado en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso...”ⁱⁱⁱ por consiguiente es una labor impostergable en cada curso escolar, sean cuales sean las circunstancias.

La pandemia actual de Covid-19 ha situado a las universidades ante uno de sus mayores retos y la FPUCMH no ha quedado exenta, ha sido necesario buscar nuevas vías para el trabajo metodológico.

Por lo anterior y al conocerse que era inminente el arribo de estudiantes no hispanohablantes con la finalidad de prepararse en el idioma español para posteriormente estudiar medicina en medio de la compleja situación epidemiológica, fue necesario diseñar un conjunto de acciones por parte de los directivos docentes de la Facultad Preparatoria rectorada por la Vicedecana Docente, el jefe del Departamento Metodológico y los jefes de departamentos con protagonismo de la jefa del Departamento de Idioma Español por la incidencia de esta asignatura en la docencia que se avecinaba.

Este equipo, al cual se le sumó también una profesora principal de español, tuvo en un inicio la tarea de seleccionar a los profesores que conformarían el colectivo pedagógico que acometerían su preparación para la docencia mediante el teletrabajo, teniendo en cuenta la situación problemática descrita, además de su disposición, debían contar con los medios imprescindibles para el trabajo a distancia, al menos un dispositivo móvil con posibilidades de conexión mediante las aplicaciones de whatsapp o telegram.

Esta modalidad de trabajo supone retos para las personas que la realizan, de acuerdo con Peiro y Soler (2020)^{iv} “el no contar en casa con condiciones adecuadas para el teletrabajo y la falta de preparación previa para asumir este cambio constituyen causas generadoras de estrés”. De ahí que contar con los recursos tecnológicos para asumir la tarea devino en condición indispensable. A esto se le sumó además la posibilidad real de los profesores de poder llegar al nuevo escenario docente, que sería ahora la Facultad

Salvador Allende, ya que las sedes habituales de la FPUCMH, Cojímar y Casablanca fungen como centros de aislamientos de pacientes sospechosos y enfermos de la Covid-19.

Ambas condiciones eran necesarias, pues si bien la preparación de los docentes iba a hacerse virtual y se necesitaba del uso de la tecnología, las clases asumirían la modalidad de la presencialidad.

Así pues se aglutinaron diez profesores de todos los departamentos (idioma, ciencias y humanidades) se creó un grupo en whatsapp con el nombre de Colectivo Pedagógico 1, asumiendo el desafío de un urgente cambio en las tradicionales formas de hacer ante una solución emergente e improvisada sin planificación y preparación previa que debía acometerse en solo un mes.

Múltiples tareas fueron asumidas por el colectivo pedagógico en aras de la preparación de todos sus integrantes primó el intercambio de información, materiales didácticos, libros de textos, el debate de documentos (P1, horario docente) análisis de las propuestas de actividades para las clases y evaluaciones parciales según los contenidos y temas por unidades, las propuestas didácticas y metodológicas para las clases de ELE y la práctica situacional según el nuevo escenario.

De esta manera los profesores se mantienen en su casa trabajando a distancia con los móviles como vía para mantener relaciones de trabajo con el resto de los profesores del colectivo pedagógico. Fue necesario en ocasiones realizar reuniones de trabajo presenciales con pequeños grupos de profesores, cumpliendo con las medidas de distanciamiento, para las precisiones de algunas tareas y toma de decisiones que requerían de la presencia física, las cuales eran socializadas posteriormente en el grupo de trabajo virtual.

Esta modalidad de preparación de los docentes en la FPUCMH se caracterizó por mediar un corto periodo de tiempo entre las etapas de dicho proceso por la celeridad en que se habían tomado las decisiones ante la inminencia de la llegada de estudiantes. Pero una vez que comenzó el curso escolar se mantuvo esta vía de intercambio y trabajo colaborativo entre los profesores, incluso se extendió a los grupos de estudiantes, cada uno creó su propio grupo de whatsapp, donde los estudiantes, los profesores de

Preparatoria y Práctica Situacional y los directivos mantienen un flujo de comunicación constante.

De este modo podríamos resumir la estrategia de preparación de los docentes de la FPUCMH mediante el teletrabajo y las condiciones impuestas por la Covid-19 en dos etapas.

Primera etapa:

- Designación de un equipo de trabajo que funja como guía del proceso y tome las decisiones inmediatas presidido por la Vicedecana Docente e integrado por el jefe del Departamento Metodológico, los jefes de los departamentos de Ciencias, Humanidades e Idioma Español con protagonismo de esta última debido a que es la asignatura rectora en la etapa de la Preparatoria, se le sumó una profesora principal del departamento de Idioma.
- Coordinación de manera presencial o vía telefónica de los directivos con el objetivo de informar y desplegar todas las acciones a desarrollar para la selección y preparación de los docentes que enfrentarían la docencia a partir de enero de 2021.
- Selección y determinación de los docentes a laborar en el periodo lectivo, los que impartirían Preparatoria del departamento de Idioma Español, y los de Práctica Situacional correspondientes a los departamentos de Ciencias y Humanidades.
- Creación del grupo de trabajo virtual integrado por diez profesores, mediante la plataforma whatsapp y con la denominación de Colectivo Pedagógico 1.

Segunda etapa

- Activación del trabajo colaborativo entre los miembros del grupo en cuanto a
- Intercambio de documentos para su análisis y aprobación (P1, horarios docentes)
- intercambio de libros de textos, materiales, propuestas de actividades para las clases y exámenes parciales teniendo en cuenta todas las habilidades lingüísticas (expresión e interacción oral y escrita, comprensión de lectura, comprensión auditiva y comprensión audiovisual) haciéndose sugerencias didácticas y metodológicas sobre los contenidos de cada una de las unidades tanto para las clases de Preparatoria como las de Práctica Situacional.

- También durante esta etapa se mantiene las orientaciones e indicaciones de los directivos a través del grupo.
- En la medida que los estudiantes fueron arribando y formándose los grupos docentes cada uno creó su propio grupo de whatsapp lo que permitió estrechar las relaciones de trabajo entre los profesores de grupo, tanto los de Preparatoria como los de Práctica Situacional, la profesora principal y la jefa del departamento de Idioma Español.

Resulta significativo señalar que no todos los docentes que formaron parte del grupo Colectivo Pedagógico 1, en un inicio, pasaron a la docencia sin embargo aun así y a pesar de estar realizando otras tareas, se mantienen activos en el grupo, sugiriendo actividades y aportando sus experiencias.

CONCLUSIONES

Las acciones implementadas en la FPUCMH mediante el teletrabajo, para la preparación de los docentes en medio de la pandemia causada por la Covid-19, han garantizado el desarrollo del proceso docente-educativo y los vinculos de trabajo entre el claustro de profesores y sus directivos.

La preparación de todos y el cumplimiento de las medidas higiénico-sanitarias, sentaron las bases para acometer los servicios académicos sin renunciar a la calidad de los mismos.

Los retos asumidos han sido enormes, se impone aprovechar los aprendizajes obtenidos en materia de teletrabajo y no verlo como una opción de emergencia en situaciones especiales, como la impuesta por la Covid-19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cubadebate. Cuba reporta como positivos a la COVID-19 a tres turistas italianos que se alojaban en Trinidad (internet). La Habana; 2020. (citado 7 junio 2021) Disponible en: <http://cubadebate.cu>

Correa Silva Y. Trabajo a distancia y teletrabajo: garantías, desafíos y oportunidades Granma, La Habana, 30 de abril de 2021. .(citado 7 junio 2021) Disponible en: <internet@granma.cu>

Ley 116 Código de Trabajo. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, Edición extraordinaria. Año CXII, La Habana, junio 17 de 2014. Disponible en : <http://www.gacetaoficial.cu>

Reglamento del trabajo Metodológico de la Educación Superior. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*. Edición Ordinaria. La Habana, jueves 21 de junio de 2018. Disponible en : <http://www.gacetaoficial.cu>

Peiro JM, Soler A. El impulso al teletrabajo durante la Covid-19 y los retos que plantea. (citado 12 de junio 2021). Disponible en: <https://www.ivie.es>

EXPERIENCIA DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS PESQUISAS DE SALUD DE LA COVID-19

Lic. Carmen María Soto Benítez. Departamento: Idioma Español. Profesor Asistente. carmen.soto@fp.sld.cu. ORCID 0000-0001-9240-2880

MsC. Iris Ramos Lopéz. Departamento: Idioma Español. Departamento: Idioma Español. Profesor Asistente. irisrl@fp.sld.cu. ORCID 0000-0002-0775-9226

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo “Describir la experiencia en la participación en las pesquisas de salud de la covid-19 durante los meses septiembre a diciembre 2020 en el área de residencia”. Se describe la experiencia que tuvieron las autoras sobre la participación en el enfrentamiento al SARS-CoV-2 en las pesquisas de salud. Se abordaron antecedentes del surgimiento de la epidemia en el mundo, peculiaridades de la enfermedad, transmisión en Cuba y algunas medidas que se tomaron para enfrentarla, se describe además el papel desempeñado en el área de residencia por los estudiantes de medicina, los profesores que participaron en la lucha contra el virus, se tuvo en cuenta la labor del médico de familia en la prevención y el control del virus al tener dispensariada y clasificada su población y estar al tanto del estado de salud de cada persona, así como el concepto de pesquisa activa y su comportamiento en el área de salud.

Palabras claves: pesquisas de salud - Covid-19 -Médico de la Familia –Profesores

ABSTRAC

The objective of this work is to “Describe the experience in participation in the covid-19 health investigations during the months of September to December 2020 in the area of residence”. The experience that the authors had about participating in the confrontation with SARS-CoV-2 in health investigations is described. The antecedents of the emergence of the epidemic in the world, peculiarities of the disease, transmission in Cuba and some measures that were taken to confront it were addressed, the role played in the area of residence by the medical students, the professors who participated In the fight against the virus, the work of the family doctor in the prevention and control of the virus was taken into account by having its population dispensed and classified and being aware of the health status of each person, as well as the concept of research active and their behavior in the health area.

Key Words: Health screening - Covid-19 -Family Doctor –Teachers

INTRODUCCIÓN

Un fantasma recorre el mundo: el fantasma de nuevo coronavirus. Se extendió tan rápido que se convirtió en pandemia. La pandemia de COVID se derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Su primer caso fue identificado en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, capital de la provincia de Hubei, en la República Popular China, al reportarse casos de un grupo de personas enfermas con un tipo de neumonía desconocida. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la reconoció como una pandemia el 11 de marzo de 2020 por la alta cantidad de personas infectadas.¹

Posteriormente muchos otros países comenzaron a confirmar casos. En América se inició con la detección del primer caso el 21 de enero de 2020 en los EEUU convirtiéndose en una epidemia continental. Se notificaron casos en todos los países de América del Norte, América del Sur, América Central y en el Caribe.

Una vez considera la enfermedad una pandemia los gobiernos tomaron medidas como la restricción a la movilidad nocturna, cierre de escuelas, cierre de bares, restaurantes, cines y actividades comerciales no esenciales, uso obligatorio de mascarillas, prohibición de reuniones, la cuarentena, restricción a la movilidad nocturna y aislamiento.

Como está demostrado el virus se transmite generalmente, de persona a persona a través de las pequeñas gotas de saliva, que se emiten al hablar, estornudar, toser o espirar, también está documentada la transmisión por aerosol, al tocar una superficie¹ contaminada y luego llevar las manos contaminadas a la cara o las mucosas. ¹

Produce síntomas similares a los de la gripe o catarro. Las manifestaciones clínicas de la enfermedad están dominadas por síntomas respiratorios, entre los más habituales: fiebre, tos seca, cansancio, también molestias y dolores, dolor de garganta, diarrea, conjuntivitis, dolor de cabeza pérdida del sentido del olfato y del gusto, erupciones cutáneas. ¹

La enfermedad es tan devastadora que numerosos médicos y científicos coinciden en no solo puede dañar los pulmones, sino extenderse sin mapa y azimut alguno, a varios otros órganos, incluso el corazón y los vasos sanguíneos, los riñones, el intestino y el cerebro.² Recientemente la Organización Mundial de la Salud desmintió errados criterios acerca del origen de la enfermedad. En el informe se plantea como probable que el coronavirus causante del covid-19 llegó al ser humano desde murciélagos a través de otro animal y señala como extremadamente improbable que se haya escapado de un laboratorio.³

La enfermedad SARS-CoV-2 llegó a Cuba al confirmarse el primer caso cuando se reporta con la enfermedad un turista extranjero junto a otros aún asintomáticos. Era el 11 de marzo⁴. El 27 de marzo se detecta el primer evento de transmisión local y el día 7 de abril se inicia la Fase de transmisión autóctona limitada de la COVID-19 al ser confirmados casos con viajeros procedentes de zonas afectadas.

Para esta investigación se emplearon métodos entre los que se encuentran: el método histórico-lógico, estudio documental, los que permitieron la recogida de información

imprescindible para argumentar la situación problemática que se define en: ¿Cómo fue la contribución de estudiantes, médicos de familia y profesores en las pesquisas de salud de la covid-19? Lo que permite definir como objetivo de este trabajo “Describir la experiencia en la participación en las pesquisas de salud de la covid-19 durante los meses septiembre a diciembre 2020”

El aporte está en ilustrar el enfrentamiento al desafío que representa la pandemia en el área de residencia de estudiantes de la Facultad de Medicina del Hospital Docente Calixto García y profesores de la Facultad Preparatoria de Ciencias Médicas de la Habana, ubicados en el consultorio médico No. 10 del reparto Antonio Guiteras, La Habana del Este. La pertinencia está en esta ilustración del enfrentamiento al SARS-CoV-2 en el área de residencia mide el mérito de enfrentarlo no solo en este contexto del consultorio No.10, sino que es el mérito de miles de jóvenes entre ellos los estudiantes de medicina y profesores en todo el país.

Esta experiencia podrá ser utilizada en la formación de valores, en los estudiantes no hispanohablantes como entrega, dedicación, sacrificio que dieron los estudiantes cubanos de carreras de Ciencias en el enfrentamiento al SARS-CoV-2

DESARROLLO

Decretada en todo el territorio nacional la fase de transmisión autóctona la enfermedad desempeñará uno de los más grandes retos para el Estado cubano y el sistema de salud a fin de evitar la propagación del virus, si se tiene en cuenta las agresiones de todo tipo a las que el país se ha tenido que enfrentar, entre las que se encuentran las dirigidas al comercio que lo mantiene prácticamente ahogado por la política norteamericana hacia Cuba de impedir el acceso a combustibles y divisas, persecución a sus activos, la imposición de sanciones a terceros por realizar actividades comerciales y financieras; las adversidades naturales y las propias insuficiencias internas.

El presidente cubano señaló que “el desafío era descomunal”, pero “la obra de años dedicando recursos a desarrollar y fortalecer la salud y la ciencia, había sido puesta a prueba”.² En este sentido los recursos invertidos en estas esferas impactarán y tendrá el país mejores condiciones que otros para enfrentar la pandemia. Incluso la enfermedad se podría enfrentar con más ventaja al ser Cuba un país organizado, con instituciones de salud avanzadas, con un sistema de salud que cubre a toda la población y con un

gran potencial científico, además de contar con el apoyo de la inmensa mayoría de la población.

Las autoridades sanitarias y políticas diseñaron y organizaron planes desde antes que la enfermedad apareciera en el país para minimizar los efectos del coronavirus. Se aplicaban medidas del Plan Nacional elaborado en concordancia con los protocolos y recomendaciones emanadas de la Organización Mundial de la Salud; y el desafío de controlar y contener el índice de contagios del nuevo coronavirus SARS-CoV-2. Se han ido tomando medidas que durante todo este período de tiempo transcurrido desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad se han ido reforzando.^{4, 5, 6}

- c. Audiencias sanitarias por todo el país: cuadras, centros de trabajo y de estudio para explicar y aclarar las peculiaridades del coronavirus y cómo enfrentarlo.
- d. Aislamiento domiciliario no solo de los enfermos, sino también de sus contactos y de las personas sospechosas de portar la enfermedad.
- e. El aislamiento social
- f. Establecer la medida de cuarentena y cuarentena modificada en las instituciones y territorios con la situación epidemiológica de mayor complejidad
- g. La restricción de movilidad de las personas y de los vehículos
- h. Incremento de nuevas capacidades hospitalarias
- i. Aislamiento institucional de todos los viajeros internacionales que arriben al país
- j. Reforzar la atención diferenciada a núcleos más vulnerables
- k. Reforzamiento de las medidas dirigidas al control de la actual situación epidémica que incluye acciones de promoción y educación para la salud.
- l. Fueron cerradas las escuelas, incluyendo las universidades.

Los profesores de las universidades se incorporaron a la pesquisa junto a los estudiantes de medicina, otros cumplieron otras tareas como trabajar en la zona roja, ser mensajeros de personas vulnerables tanto para llevar medicamentos como alimentos, dando la contribución a la lucha contra la pandemia

El rápido aumento de casos confirmados y sospechosos hace que la prevención y el control de la COVID-19 sean complejos, sin embargo el sistema de salud cubano tiene la fortaleza de contar con trabajadores de la salud que tienen experiencia de trabajo de enfrentamiento a epidemias, en el caso de las arbovirosis para evitar el dengue, zika, la

chikungunya y la fiebre amarilla, transmitidas por el mosquito *Aedes aegypti*. El personal de salud mantiene la vigilancia en la vivienda, el control de focos, la fumigación, el ingreso de casos febriles sospechosos de tener una arbovirosis y el estudio para descartar si tiene una de estas enfermedades.⁴

El rápido aumento de contagios autóctonos, la existencia de personas asintomáticas que la convierten en propagadora de la enfermedad, contactos, sospechosos, hace crecer la tasa de incidencia por lo que la prevención y el control de la Covid-19 se hace compleja por lo que se hace necesario cumplir con el deber del Estado y el Ministerio de Salud Pública de cuidar de la salud de los individuos, la familia, y la comunidad.

Quedará para siempre en la memoria de las personas el reto que la pandemia les ha impuesto a los jóvenes, de crecerse ante dificultades nunca imaginadas. El aporte de la juventud cubana es incalculable si se considera que entre 2020 y 2021 como parte de su enfrentamiento a la Covid- 19: han contribuido al enfrentamiento al SARS-COV-2 en centros de aislamiento 2437 jóvenes; 2400 jóvenes a pesar del nivel de transmisión de la pandemia y en circunstancias difíciles se han mantenido como mensajeros llevando a las personas vulnerables los alimentos y aseo; 45 794 estudiantes de Ciencias Médicas están vinculados a las pesquisas activas para detectar personas con síntomas.⁷ Una vez confirmado el primer caso de COVID-19 para frenar la propagación del virus y el control de los contagios una de las tareas más importantes del plan de enfrentamiento fue el desarrollo en toda la población un sistema para la pesquisa activa de casos con infección respiratoria aguda (IRA) y sus contactos .

Los estudiantes de las Ciencias médicas fueron convocados a incorporarse en las diferentes áreas de salud en compañía de sus profesores, para llevar a cabo la pesquisa activa, como parte de su formación universitaria, en valores morales, entrega, sacrificio y dando pruebas de humanismo.

Según el diccionario pesquisar es indagar, investigar, informar, buscar, averiguación ⁽⁸⁾, sin embargo, la pesquisa activa es mucho más de lo que considera el diccionario al constituye una eficaz tecnología sanitaria para ayudar a la detección de casos presuntivos o sospechosos y sus contactos. Contribuye extraordinariamente al control clínico y epidemiológico. Las autoridades cubanas definen la pesquisa activa, también llamada pesquisaje, como la "exploración clínica sistemática y periódica de la población"

para detectar las enfermedades de forma precoz. Si bien esta estrategia lleva aplicándose durante años a determinados grupos de riesgo, ha sido la pandemia del coronavirus la que ha detonado su generalización.⁹ Otros la consideran como las acciones diagnósticas tendentes 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 [la dispensarización] para garantizar su seguimiento y atención continuada”.¹⁰

Independiente de la conceptualización la pesquisa activa por la política de salud del Estado Cubano; incluye a toda la población con el fin de identificar y controlar un problema de salud identificado en este caso la covid-19, del cual la población está informada.

El médico de la familia es un factor esencial en la comunidad al tener dispensariada y clasificada su población y estar al tanto del estado de salud de cada persona de su área y establecer quiénes necesitan de una atención frecuente y controlada periódicamente. La población atendida está clasificada en sanos, en riesgo (aquellos con hábitos tóxicos y conductas nocivas a la salud), los enfermos crónicos (los que presenten hipertensión arterial, cardiopatía isquémica, diabetes mellitus, asma bronquial, epilepsia y otros), y los discapacitados.

- Caracterización de la comunidad y de los participantes, preparación recibida, desarrollo de las pesquisas, impacto en la comunidad

El Consultorio Médico de la Familia # 10 del Policlínico Docente Wilfredo Santana encuentra ubicado en calle 15 en la planta baja del edificio 9241, del reparto Antonio Guiteras, municipio Habana del Este. Cuenta con una población de 803 personas. La población atendida reside en los edificios 39 y 46 y las casa de calle 15 y 16 entre 2da y 6ta, calle 2da entre 14 y 15 y calle 4ta entre 14 y 16. La ubicación de la población se encuentra cerca a los límites sur de la localidad próxima a la Vía Blanca.¹¹ Se encuentra dispensarizada el 100% de la población del consultorio. Predominan los enfermos del grupo III, seguido del aparentemente sano (grupo I). La población está compuesta por 803 personas, de ellas 145 están comprendidas entre menores de un año y 18 años y 191 personas de 60 años y más lo que demuestra el envejecimiento poblacional

constituyendo 23.7 % del universo y el alto riesgo existente en el área ante el contagio por la covid.¹¹

En la población existen otros problemas de salud. Es la hipertensión arterial (HTA), el asma y la diabetes mellitus las enfermedades no trasmisibles con más prevalencia, comportamiento similar al del municipio y país. La prevalencia de la HTA es de 23.3% inferior a la prevalencia del país. El asma bronquial es la segunda enfermedad más prevalente (10. 5%). Esta es la enfermedad no trasmisible más prevalente en menores de 15 años. El comportamiento de la diabetes mellitus es de 6.9% inferior a la del municipio y el país, no obstante, son vulnerabilidades de la población a la epidemia que azota al país. El riesgo de sufrir la COVID-19 en su forma grave y la posible mortalidad es más frecuente en personas mayores de 60 años y con otros factores de riesgo asociados.¹¹ En el área atendida por el consultorio se encuentra la empresa del gas licuado, un mercado agropecuario, una farmacia, un quiosco, los cuales se mantienen laborando durante la epidemia y una escuela primaria.

- Caracterización de los participantes, preparación recibida, desarrollo de las pesquisas, impacto en la comunidad

En el área atendida por el consultorio #10 fueron situadas en un inicio dos profesoras y dos estudiantes de medicina y uno de tecnología de la salud que tienen residencia cercana al consultorio: 2do, 3ro y 4to años. Estos estudiantes fueron responsables, muy disciplinados y cumplieron correctamente la tarea, dieron prueba de sacrificio, dedicación y entrega a la futura profesión.

Los indicadores que se tuvieron en cuenta en las pesquisas activas fueron: total de viviendas, abiertas, cerradas, total de población pesquisada, población mayor de 60 años, ancianos solos, casos de insuficiencia respiratorias agudas (IRA), viviendas recuperadas. Les fueron asignadas 58 viviendas a cada uno de ellos de un total de 179 que abarcaba el área de salud y abarcaron una población de 803 personas. Realizaron un promedio de 155 pesquisas diaria, hubo un promedio de 24 viviendas cerradas, de ellas 11 se mantuvieron cerradas de forma permanente. Se detectaron 5 pacientes sospechosos de contagio por contacto con viajeros y otros contactos, 9 con IRA, 8 febriles, una manzana en vigilancia epidemiológica.

Brindaron orientaciones de higiene y seguridad: el uso del nasobuco, el lavado de las manos con jabón, hipoclorito, no manosear superficies, evitar tocarse la cara, mantener la distancia prudencial ante cualquier persona y controlaron las manifestaciones de IRA. Los estudiantes, después de las pesquisas, procesan la información, informan los casos sospechosos de infección respiratoria aguda (IRA) o preocupación, que despachaban con el docente y la doctora. Mostraron respeto entre ellos y la comunidad, y muy sensibles hacia los ancianos y personas mayores y a la labor que realizaron.

Dos profesoras: una de ellas controló la disciplina de la tarea encomendada, la responsabilidad de los estudiantes, la asistencia y puntualidad, el correcto interrogatorio de las pesquisas, evaluarlos y contribuir a su formación. Otra fue mensajera de personas vulnerables, era la responsable de adquirir la canasta básica y los medicamentos. Mantuvo cubierta el 100% de la gestión dedicada a satisfacer las necesidades básicas de estas personas.

La que estuvo controlando la pesquisa en todo momento recibió preparación del departamento de docencia del policlínico Wilfredo Santana, preparación que fue desde la presentación de los estudiantes con los que se trabajaría, la explicación de los indicadores que se tendrían presentes para la pesquisa activa, la entrega del parte, las exigencias en cuanto a la calidad de la pesquisa, disciplina de los estudiantes en cuanto a la asistencia, puntualidad, uso del uniforme correctamente.

Fue positivo el criterio de la comunidad en relación a la seriedad y calidad con que los estudiantes desempeñaron su tarea. El respeto y ética que mantuvieron con toda la población del área.

Tanto la doctora del consultorio como la enfermera orientaron el desarrollo de acciones de salud dirigidas a la prevención, control y a las características de la COVID-19. Evaluaron la situación de casos febriles, IRA que los estudiantes reportaron, se personaron en la vivienda y evaluaron la situación que se le comunicaba al Policlínico. Controlaron otros indicadores específicos: lactantes, menores de 3 años, gestantes, aro, recién nacidos, puérperas, grupos vulnerables, alcohólicos, VIH.

Resultados

- A cada estudiante le correspondió 58 viviendas de un total de 179 que abarcaba el área de salud y abarcaron una población de 803 personas.

- Realizaron un promedio de 155 pesquisas diarias, hubo un promedio de 24 viviendas cerradas. Se logró pesquisar diariamente de manera efectiva un 86% de viviendas.
- Se constató por los estudiantes que el CMF tiene 11 viviendas cerradas permanentes, de ellas 2 que sus moradores están fuera del país y 9 están en el campo u otras áreas de salud.
- Se detectaron 5 pacientes sospechosos de contagio por contacto con viajeros y otros contactos, 9 con IRA, 8 febriles, una manzana en vigilancia epidemiológica.
- El docente desempeñó un importante papel de controlar la responsabilidad, disciplina de la tarea encomendada, es recibir y procesar la información resumir pesquisas de los estudiantes de realizar la evaluación diaria, semanal y mensual de los estudiantes de medicina.
- Se logró suministrar la canasta básica y los medicamentos al 100% de los casos vulnerables que lo necesitaron.
- Los estudiantes fueron responsables, muy disciplinados y cumplieron correctamente la tarea, dieron prueba de sacrificio, dedicación y entrega a la futura profesión.

CONCLUSIONES

- La colaboración de profesores que se incorporan a la pesquisa activa y la incorporación de los estudiantes de carreras de las ciencias médicas como parte de su formación universitaria, fue un reto para enfrentar la pandemia y detectar los posibles portadores del SARS-CoV-2, casos febriles, IRA y llegar a toda la población del área de salud.
- Las acciones de promoción de salud realizadas por estudiantes bajo el cuidado y orientación del Médico de la Familia y los profesores fueron elementos fundamentales que contribuyeron a la educación sanitaria de la población en la prevención de la Covid 19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Wikipedia. Pandemia de COVID-19. [Internet]. [Se actualizó 1 abril 2021]; se accedió Abril 6 de 2021] 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)»

Pradas T. La guerra de los micromundos. Bohemia. La Habana. 2020 mayo 15; [10]: p 20-22.

Pichardo Pérez M. OMS: El coronavirus se habría propagado a los humanos desde murciélagos a través de otro animal. Granma. 2021 marzo 30. Pág. 1 col. 1

Cabrera M. La isla se aísla. Bohemia. La Habana. 2020 abril 17; [8]: 20-24

Puig Meneses Y. Listas en Cuba capacidades para el aislamiento de viajeros internacionales. Granma 2021 febrero 6, pág. 8 (col 2).

Tamayo León R. Incrementan medidas para control de la Covid-19 en todo el territorio nacional. Granma. 2021 abril 7. Pág 3 (col. 2).

Rodríguez Y. Juanes W Granma. Una juventud fidelista, formada para grandes tareas 2021 abril 5. Pág.4 (col. 3).

Saíenz De Robles, F.C. Diccionario de Sinónimos y Antónimos T.3. La Habana: Biblioteca Familiar; 2007. Editorial José Martí; P. 38. Editorial José Martí.

Aquino Canchari CR, Ospina Meza RF. Estudiantes de medicina en tiempos de la COVID-19. EducMédSuper. 2020[citado 20/05/2020]; 34(2). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2339>

Fernández Sacasas JA, Díaz Novás J. Algunas consideraciones teóricas sobre la pesquisa activa. Rev Cubana Med Gen Integr . 2009; [se accedió abril 6 de 2021].25(4): 107-116. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.phpscript=sciarttext&pid=S086421252009000400011&lng=es> .

Historia de Salud Familiar 2020. Consultorio 10 policlínico Wilfredo Santana. En soporte digital.

ESTRATEGIA DE TELEORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO EN TIEMPOS DE COVID-19

MSc. Damaisy Miranda Otero. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Pinar del Río. Cuba. Profesora Asistente. dmirandaotero@gmail.com; [ORCID:0000-0003-4635-1642](https://orcid.org/0000-0003-4635-1642)

MSc. Carmen Rosa Pacheco Carpio. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de la Habana. Profesora Auxiliar. [ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1743-5476](https://orcid.org/0000-0003-1743-5476)

RESUMEN.

Ante la Covid-19, se incrementaron las necesidades de orientación psicopedagógica en la Universidad de Pinar del Río; paradójicamente, las circunstancias obstaculizaban la tradicional atención presencial; se recurrió a la teleorientación psicopedagógica. El objetivo: Elaborar una estrategia para el desarrollo del proceso de teleorientación psicopedagógica en la UPR, mediada por tecnologías de la información y comunicaciones, que contribuya a la formación profesional. Se trata de un estudio mixto, longitudinal, de carácter descriptivo y explicativo, con elementos exploratorios; los métodos: dialéctico, histórico lógico, entrevista individual, encuesta y análisis documental. Se trabajó con el universo de estudiantes de primer año de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, la muestra es no probabilística de selección intencional. Los resultados: La motivación de los sujetos implicados hacia la Teleorientación psicopedagógica (TOP) es alta, el 100 % (18) estudiantes coincidieron en que existe necesidad de diseñar espacios teleorientadores para los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia; los medios a través de los cuales se realiza, son los medios de comunicación y los digitales (redes sociales, (Whatsapp, Facebook; Skipe; Zoom) Plataformas digitales (Moodle, consultorías online) y el correo electrónico; telefonía móvil. Las acciones de TOP que se ejecutan están centradas en el proceso de formación, según directivos y profesores (orientadores) de la UPR, soslayando la función orientadora del maestro. Como conclusiones: El diseño e implementación de una estrategia de TOP constituyó una alternativa viable para satisfacer las demandas de los estudiantes actualmente; los profesores precisan entrenamiento para ejercer esta práctica con las competencias que conlleva.

Palabras claves: Psicología, Orientación, Telepsicología, Covid-19, Pandemia

INTRODUCCIÓN

Según Calviño (2000) la orientación es un acto humano tan cotidiano, cuanto la lucha compartida por el bienestar y el mejoramiento humano. Refiere que orientar, no es dirigir, ni ayudar es suplantar, orientar y ayudar implican un saber hacer; de manera que, son varios los autores (Álvarez, M. et al, 1998); (Vélaz de M., 1998); (Bisquerra, Álvarez y Boronat, 1999); (Domínguez, 1995); (Del Pino y Recarey, 2005), entre otros), que coinciden en que la orientación es un proceso de ayuda, de facilitación, en la que el

orientador, es un especialista que brinda apoyo al orientando quien está demandando esa ayuda o simplemente no la solicita, pero se le oferta a fin de satisfacer determinadas necesidades desde el saber especializado.

Para Ordaz (2011) el proceso de orientación psicopedagógica se ha presentado como una respuesta a situaciones problemáticas que han surgido y obligado al hombre a un proceso incesante y sistemático de búsqueda de soluciones. En los contextos educativos, particularmente en el nivel universitario, la autora refiere el predominio de la orientación psicopedagógica, a la que define como una relación de ayuda entre orientadores, orientandos y asesores psicopedagógicos, que debe regirse por los principios del carácter activo y la capacitación sistemática, para contribuir a la formación integral de la personalidad de los estudiantes, a través de funciones preventivas y remediales en las etapas de caracterización, asesoramiento y evaluación.

“Se trata de un acompañamiento que se proporciona a un sujeto capaz, en plenitud de potencialidades, por otro con una preparación profesional, que le facilita el autoconocimiento y el empleo efectivo de sus recursos, para alcanzar el éxito en su formación profesional” (Ordaz y Márquez, 2014, p.6). Estos autores, consideran que:

... constituye un imprescindible recurso para transformar a los individuos y elevar la calidad de los procesos formativos, atendiendo simultáneamente al diseño de los tipos de ayuda y acompañamiento a utilizar en cada caso, a la par que se da seguimiento a las transformaciones psicológicas que se producen en los protagonistas, como consecuencia de su participación en dicho proceso. Se manifiesta así la relación dialéctica que se ocasiona entre los aspectos psicológicos y pedagógicos en las actividades educativas. (Márquez y Ordaz, 2018, pp.166-168)

Cuba es uno de tantos países que centra su atención en los procesos de orientación. “Todos los proyectos educativos de la historia de Cuba, cada cual, en su época, han perseguido como objetivo la formación integral del hombre y la preparación para la vida” (Collazo, 2006, p. 35). En la Universidad de Pinar del Río (UPR) se intenciona a través de los procesos sustantivos potenciar en los estudiantes las herramientas necesarias para su formación integral, pues se conoce que, las problemáticas no distan mucho de las referidas por instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional,

relacionadas frecuentemente con la desmotivación, el bajo rendimiento académico, la deserción escolar, dificultades relacionales, entre otras. En ocasiones, se agravan como resultado de una escasa o deficiente orientación psicopedagógica, especialmente la que precisan los estudiantes a su ingreso a este nuevo y complejo nivel educativo. Uno de los empeños comunes es la búsqueda de alternativas para afrontarlas satisfactoriamente.

Sin embargo, los cambios de la vida cotidiana van generando problemáticas nuevas, que a su vez originan otras necesidades de orientación, en todos los ámbitos. El ejemplo más reciente, lo ha marcado el surgimiento del síndrome respiratorio agudo por coronavirus 2 (SARS-COV-2) –conocido mundialmente como COVID -19.

Las investigaciones han develado que, dentro de las alternativas de la mayoría de los países para frenar la transmisión de esta peligrosa enfermedad, ha sido recurrente la estimulación del distanciamiento social. En Cuba, por ejemplo, se ha inducido a través de los medios de comunicación con la frase: #QuédateEnCasa. Pero el aislamiento, añadió a la realidad cotidiana de las personas, ya marcada por el impacto directo de la COVID -19, las circunstancias inéditas derivadas de su afrontamiento, del encierro en los hogares, la convivencia constante y el cambio de naturaleza de sus actividades habituales, desde la presencialidad, a la distancia. Todo ello ocasionó incertidumbres y tensiones en las personas, que precisaron de orientación. Sin embargo, se hizo necesario encontrar alternativas diferentes a la atención habitual cara a cara (Ordaz y Miranda, 2020).

Una de las realidades cotidianas que ha sido impactada es la referida a los procesos educativos, para los que se ha hecho necesario, generar respuestas nuevas. "...a pesar de la tremenda afectación generada por la actual pandemia: a la salud, la economía, el comercio y las comunicaciones de todo tipo a nivel internacional, por solo mencionar algunas, numerosas naciones también se han preocupado y generado alternativas para continuar el Curso Escolar." (Ordaz, 2020, p. 452) En el ámbito universitario, la transformación incide en la mayoría de los procesos y actores de la formación profesional.

Se requiere actualmente de modalidades de orientación que permitan el acompañamiento y apoyo desde la no presencialidad. El instrumento más utilizado en la actualidad, con un impacto favorable, es la teleorientación considerada como una de las

respuestas que ha emergido para resolver la contradicción, entre las necesidades de orientación y la imposibilidad de contactar cara a cara, pues se ha reconocido el papel de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, utilizándolas como mediadoras en las relaciones de orientación.

Sobre todo, en la Universidad de Pinar del Río, que desde lo empírico y lo investigativo hay evidencia de toda una historia en el proceso de orientación psicopedagógica presencial, no obstante, ante las nuevas condiciones generadas por la COVID- 19 y el distanciamiento social que ha supuesto, se han incrementado las necesidades de orientación psicopedagógica de los estudiantes y no existe un servicio de orientación psicopedagógica mediada que satisfaga estas demandas del estudiantado.

Es por ello, que se proponen las siguientes tareas científicas:

TAREAS DE INVESTIGACIÓN

1. Estudio de los referentes teóricos y metodológicos del proceso de teleorientación psicopedagógica en la Educación Superior a nivel internacional y en Cuba.
2. Determinar los rasgos esenciales que caracterizan el proceso de teleorientación psicopedagógica en la UPR
3. Diseño de una estrategia para el desarrollo del proceso de teleorientación psicopedagógica, que contribuya a la formación profesional en condiciones de no presencialidad.
4. Valoración teórica de la estrategia propuesta para el desarrollo del proceso de teleorientación psicopedagógica.
5. Valoración de los resultados de la implementación parcial de la estrategia propuesta en la UPR.

DESARROLLO

1.1 Orientación Psicopedagógica.

Opina Solórzano- Mendoza (2017) que se hace cada vez más necesaria la orientación psicopedagógica en los contextos educativos, a su vez, toma los criterios de (Guzmán 2011) quien defiende la idea de que el profesor debe dominar las diferentes teorías

psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Por supuesto que los profesores y tutores, se preocupan por la formación integral de la personalidad del joven estudiante y su meta es que logren egresar exitosamente.

La orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda continuo, de carácter educativo, para potenciar el desarrollo intelectual, social, emocional, académico y profesional de un individuo o grupo (Colectivo de Autores, 2020).

La psicopedagogía refleja interdisciplina desde su propia denominación. Es como su palabra lo indica, la confluencia de dos disciplinas: la psicología y la pedagogía. La primera dedicada a comprender al sujeto y sus procesos mentales y la segunda tiene como objeto de estudio la educación. Entonces, esto puede resumirse en: la educación abordada desde la psicología. Y el objeto de estudio es todo sujeto en situación de aprendizaje. (Solórzano- Mendoza, 2017, p. 183)

La denominación psicopedagógica resulta poco frecuente en los autores cubanos consultados, para referirse a la orientación en ámbitos educativos, donde han predominado el término educativo, educacional o profesional, para explicar este proceso desde sus diferentes particularidades. A nivel internacional, en los autores hispanos predomina la expresión orientación educativa, aunque se ha encontrado la terminología psicopedagógica, fundamentalmente en autores españoles, destacándose por la frecuencia de su uso Bisquerra, quien, argumenta acerca de ello: “La intervención orientadora es sinónimo de intervención psicopedagógica, se usa esta última por reticencias en la traducción psicológica al uso del término orientación” (2005, p. 7). La psicopedagogía aborda los fenómenos del desarrollo psicológico que competen a la educación, se propone extraer del campo al que se aplica, experiencias y principios psicológicos útiles para la investigación y el tratamiento de los problemas de la educación.

Se considera necesario distinguir que en la relación dialéctica que se produce entre los aspectos psicológicos y pedagógicos en la presente propuesta, el acento se coloca en el proceso de teleorientación psicopedagógica en la UPR para mejorar la formación de los profesionales y no centrados en los cambios psicológicos, a consecuencia de la participación de la persona en dicho proceso.

Este último objeto corresponde a la psicología de la educación, definido como el estudio de “los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas” (Coll, Palacios & Marchesi, 1996, p. 17). La mencionada relación dialéctica que a nuestro juicio se provoca entre ambos (por una parte, el estudio de los aspectos psicológicos que participan en los procesos educativos y por la otra las transformaciones que ocurren en los sujetos a consecuencia de éstos) explica la interdependencia que se produce, aunque cada una de las ciencias, pedagogía y psicología, coloca el acento en una de estas perspectivas de análisis.

En la presente investigación se intenta dar cierta claridad a qué tipo de orientación puede y debe dar el profesor universitario desde su rol de orientador, contenido en las funciones de un educador profesional: se precisa que es una orientación psicopedagógica mediada por el uso de las TICS, que apoya, atiende, potencia, los factores psicopedagógicos de los estudiantes más vinculados al proceso de formación como profesionales, para mejorar su desempeño como estudiantes, su preparación como futuros profesionales.

Por ello resulta imprescindible, la existencia de una estructura que aglutine a un grupo de profesionales de la universidad, debidamente preparados en orientación psicopedagógica y en la tecnología, desde su formación de pre y postgrado, que no solo capaciten a los profesores en las cuestiones más generales para el ejercicio sistemático de la teleorientación, sino que se mantenga como una fortaleza permanente dentro de la universidad, para ofrecer asesoría psicopedagógica constante a los sujetos de la orientación: profesores, estudiantes y miembros de la comunidad universitaria, brindar atención diferenciada directa, individual y grupal, a los casos que lo requieran.

De acuerdo con (Rojas, 2018) el tema de la orientación ocupa un lugar significativo en el contexto actual, y es investigado desde diferentes enfoques y concepciones que apuntan hacia su extraordinario valor para alcanzar una mejora en los procesos educativos. (pp. 8-9)

La orientación psicopedagógica es un trabajo en equipo que implica a un conjunto de personas: son los agentes de la orientación. Entre ellos está el orientador. Su formación, a efectos legales, puede ser en pedagogía, psicología o psicopedagogía; si bien es esta

última titulación la que, desde su creación en 1992, es la más específica para formar a estos profesionales. Además del orientador intervienen los tutores, profesorado y familia cuando nos referimos al contexto escolar... (Bisquerra, 2009, p. 5)

Lo que resulta coherente para el presente estudio, pues se trabaja con diversos sujetos que participan en la orientación, denominadas redes de apoyo social del estudiante universitario, sus profesores, sus tutores y los miembros de la comunidad universitaria que precisen ayuda.

Interesantes los antecedentes del proceso de orientación en la UPR, desde el año 2005 se ha tratado el tema de la orientación psicopedagógica como parte del proyecto de investigación ramal “Servicio de Orientación Psicopedagógica” donde autores como: Díaz, T, Márquez, JL, Ordaz, M, Pérez, K, Garvizo, N y Chirolde, RR han realizado una serie de investigaciones con predominio en la orientación presencial; exceptuando el caso de Ordaz y Pérez, quienes desarrollaron modalidades de teleorientación empíricas, a través de los medios de comunicación masiva como la radio, la televisión y la prensa plana.

Durante el año 2011 como parte de su investigación doctoral, Ordaz centra su atención en la orientación psicopedagógica para el Curso regular Diurno (CRD) y menciona elementos de orientación virtual. Para el año 2015 Miranda y Ordaz investigan sobre teleorientación psicológica, pues proponen el diseño de un programa televisivo de orientación psicológica para mitigar el impacto de la emigración en las familias pinareñas. De modo que la investigación se realizó en el ámbito de la psicología clínica. Para el año 2017 las mismas autoras proponen un programa televisivo de orientación psicopedagógica para el contexto educativo, al que se le denominó “Senda Universitaria”. Justo en el año 2018 se destaca el trabajo realizado por Ramos y Ordaz, con el trabajo investigativo titulado: El proceso de orientación psicopedagógica sobre diversidad sexual. Diseño de un sitio web para su aplicación en el contexto universitario, que tuvo como novedad el diseño de un sitio web sustentado en la fundamentación de la orientación psicopedagógica sobre diversidad sexual, como un proceso que se enriquece con el apoyo de medios tecnológicos que favorecen la motivación, el conocimiento, así

como la inclusión y convivencia armónica de todos los estudiantes, contribuyendo a su formación integral.

Hasta el mes de marzo del 2020 cuando a partir de la detección de los primeros casos de COVID-19 en Cuba, se incrementa la necesidad de orientar a la población en un momento en que las condiciones no eran las idóneas para la presencialidad, por ello, toma auge la telepsicología en el ámbito clínico. En el contexto universitario se acentúan las necesidades de orientación psicopedagógica en condiciones de no presencialidad, por lo que las autoras proponen que la teleorientación que se utiliza en la medicina, se pueda aplicar en el ámbito educativo centrada en el campo psicopedagógico.

1.2 La teleorientación. Algunos medios utilizados en contextos educativos.

Las últimas décadas del siglo XX estuvieron caracterizadas por el desarrollo de la comunicación masiva. Los medios tecnológicos han alcanzado alto nivel de difusión, llegando prácticamente a todos los lugares del planeta.

A nivel de país desde el mes de marzo ante los primeros casos detectados con la enfermedad de la COVID -19, los mensajes se dirigieron desde estos medios a la asunción de las medidas higiénico-sanitarias enunciadas por el Ministerio de Salud Pública (MINSAP) y otras autoridades competentes a nivel nacional, con el fin de lograr un afrontamiento saludable.

Dentro de la teleorientación existen diferentes medios de comunicación como: la televisión, la radio, el teléfono, la prensa plana; así como los medios digitales como: los dispositivos móviles, ordenadores personales, correo electrónico, webs, blogs, videoconferencias, redes sociales, entre otras alternativas para establecer la comunicación de manera oral o escrita, síncrona o asíncrona.

Un ejemplo de ello se aprecia en la Columna “Trova nueva”. Aunque no surgió con la pandemia, su autora, Díaz G., planteó que sus mensajes se volcaron a realidades cotidianas de esta etapa, tales como: El amor en los tiempos del coronavirus; COVID y redes sociales; Cosas que pasan en casa: las relaciones de género frente a la COVID y La vida sin COVID: el retorno a la normalidad, por mencionar algunos. La columna ha tenido gran acogida en los lectores, aunque Díaz manifestó su deseo de que existan plataformas para que la audiencia reaccione e interactúe con el especialista. Considera

que: “Se deben dar pautas para ayudar a la gente a reconocer su realidad, para que puedan, por ellos mismos, ponerla en crítica (...). Para mí, una buena intervención es aquella que deja a la audiencia dialogando, el rol que debe jugar es provocador, respetando toda la diversidad que existe”. (Ordaz y Miranda, 2020)

Diversos profesionales de la Provincia, pertenecientes a la UPR, a la Sociedad Cubana de Psicología y que colaboraban simultáneamente con los medios de comunicación masiva, refirieron que no solo orientaron a través de estos o de las redes sociales como el facebook o el whats app, declararon que con mucha frecuencia les llegaban mensajes de texto por su celular o en los ordenadores a través de los correos electrónicos, que no les alcanzaba el tiempo para responder tanta demanda, todo esto, alternando con el teléfono fijo desde casa o en su institución.

Además del uso del correo electrónico, han estado presentes las páginas webs, los blogs, videoconferencias, en resumen, las redes sociales en general, como es el caso específico del Whatsapp, que a través de ella se han logrado experiencias muy positivas durante este período en Cuba; de hecho, cada red social ha jugado un papel fundamental en la orientación a las personas en este tiempo de crisis.

Ese ha sido el caso de un grupo de profesores y estudiantes de la Facultad de Psicología en la Universidad de la Habana quienes refirieron que: “Sensibilizados ante la emergencia de los primeros casos de COVID- 19 en Cuba, y a partir sobre todo de las medidas decretadas de aislamiento, un grupo de psicólogas y psicólogos de diferentes centros, comenzaron a brindar ayuda psicológica a la población usando la plataforma WhatsApp. Se organizaron los PsicoGrupos en WhatsApp en diversas temáticas percibidas como áreas de demanda de la población”. (Colectivo de Autores, 2020)

Cuando comenzamos a trabajar, en lo que denominamos PsicoGrupos en WhatsApp (Calviño, 2020), (...) La psicología ha estado presente, con su función orientadora, en los medios de comunicación –en la televisión, en la prensa plana y la digital, en la radio. Ha estado en la “línea roja”, en las zonas cerradas por cuarentena. Ha estado en todo el país. (Lorenzo, 2020) Su impacto favorable no deja lugar a dudas.

Que el uso de las tecnologías de la comunicación en las prácticas profesionales de la psicología llegó hace ya algunos años, y para quedarse. Y esto es algo difícilmente

dudable. Servicios profesionales de psicología, orientación, consejería, psicoterapia mediante el correo electrónico, o en tiempo real, a través de Skype, Messenger, sobre la plataforma de internet, on line, o en plataformas de video conferencias, etcétera son hoy parte del accionar profesional de psicólogos y psicólogas en todas partes. (Colectivo de Autores, 2020)

Este grupo de profesionales optaron por las redes sociales para lograr el objetivo de orientar psicológicamente a la población a partir de la pandemia. Refieren que eligieron este medio pensando en que buena parte de la población accede a esta red social, que supone la posibilidad de funcionar en condiciones de aislamiento sanitario, y que permite la generación de una red, de un grupo, de participación.

Igualmente, a nivel de país, usando los diferentes medios de comunicación que integran la telepsicología y la teleorientación se multiplicaron las experiencias de orientación psicológica, organizacional, social- comunitaria y psicopedagógica en cualquier contexto en que se hiciera necesario.

La comunidad científica a nivel nacional e internacional coincide en que los tiempos modernos están siendo difíciles y que en medio de esta situación las personas están demandando nuevas maneras de acceder a los servicios de orientación.

Han resultado fructíferas las experiencias en Cuba a partir de la emergencia sanitaria, en el caso específico de Pinar del Río, se han creado grupos de whatsapp entre estudiantes y profesores a fin de darle continuidad al proceso docente educativo, pero ha resultado más escaso el proceso de orientación psicopedagógica al estudiantado, quienes han manifestado su incertidumbre ante la extensión del confinamiento social en el tiempo y en consecuencia, la imposibilidad del regreso a las aulas y por ende, el logro de sus metas profesionales.

Otro de los medios utilizados para la teleorientación psicopedagógica en tiempos de pandemia, aparte de las redes sociales son los medios de comunicación masiva, tal es así que desde los programas de orientación social en la radio, la prensa plana y la televisión se han creado los espacios para que tanto los estudiantes como sus profesores, tutores y familiares cercanos puedan satisfacer sus necesidades de orientación, en el

caso de la televisión, se habilitan teléfonos en el estudio para que los orientandos se comuniquen y devalen sus temores e inquietudes.

Resulta evidente que la teleorientación se expande no solo por los avances tecnológicos, sino también por las necesidades reales de orientación no presencial que ha generado la pandemia de COVID -19, especialmente en el contexto de la educación superior.

La definición que se está asumiendo para la presente investigación sobre Teleorientación psicopedagógica (TOP) es que se trata de una: Relación de ayuda y acompañamiento entre los profesores universitarios y sus estudiantes mediada por tecnologías de la información y comunicaciones, para potenciar la formación profesional en condiciones de no presencialidad. (Miranda y Ordaz, 2020)

CONCLUSIONES

Los principales resultados encontrados sobre el proceso de teleorientación psicopedagógica dirigida a los estudiantes universitarios, fueron los siguientes: **Motivación de los sujetos implicados hacia la TOP** (orientación mediada por tecnologías de la información y comunicaciones) es evidente, en tanto, se constató que el 100 por ciento 15 estudiantes de primer año de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, coincidieron en que existe necesidad de orientación no presencial, para complementar su formación; reconocieron también que el nivel de conocimientos sobre el tema es bajo, que resulta muy importante diseñar espacios de teleorientación psicopedagógica para los estudiantes universitarios ahora por la pandemia que vivencia el país. Reconocieron el trabajo de diversos especialistas que han brindado orientación por los medios habituales de comunicación; la TV, la radio y la prensa plana; en cuanto a los medios digitales 10 estudiantes (67%) afirmaron recibir orientación por el boletín “Onda Juvenil”, originado en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, que los había ayudado mucho, que esperaban ansiosos el próximo número; ante la pregunta que ahondaba en la disposición a participar la respuesta del 100 % fue positiva; mientras que a la que exploraba la satisfacción, el 100% afirmó su insatisfacción, dando como argumentos, que lo que se estaba haciendo no era suficiente, que hace mucha falta en este tiempo la orientación psicopedagógica a distancia por la pandemia que ha irrumpido en nuestra realidad y que en las propuestas actuales no encontraban la satisfacción de

esas necesidades, por lo que resulta necesario el diseño e implementación de espacios orientacionales en condiciones de no presencialidad.

En cuanto a la segunda dimensión: **Medios a través de los cuales se realiza la teleorientación**, la respuesta era que conocían algunos espacios a través de los cuales se orientaba a las personas para superar los síntomas molestos por el confinamiento social, una de las medidas fundamentales para frenar el contagio de la COVID-19, especialmente marcaban como principales medios de comunicación, la Televisión, mientras que el teléfono fijo, la radio y la prensa Plana, en menor medida. La mayoría de la muestra, 10 estudiantes (67 %), marcaban los medios digitales en todas sus manifestaciones, las redes sociales, (Whatsapp, Facebook; Skipe; Zoom) Plataformas digitales (Moodle, consultorías online) y el correo electrónico; telefonía móvil, que habían recibido apoyo para su formación, no obstante, las referencias de teleorientación psicopedagógica fueron escasas, la mayoría de los espacios de orientación estaban centrados en la psicología clínica (telepsicología), no en la teleorientación psicopedagógica, pues aún no se han diseñado esos servicios en la UPR.

La tercera dimensión está direccionada hacia las **Acciones de TOP que se ejecutan** en condiciones de no presencialidad, en este sentido fue provechoso entrevistar a la Jefa del proyecto de SOP en el CECES de la UPR quien aportó información valiosa al respecto; se refirió a que el proyecto SOP fue diseñado para la orientación psicopedagógica presencial; que se han ejecutado acciones sobre todo en las áreas aprender a aprender y aprender a convivir en diversas investigaciones. Agregó que de manera empírica algunos investigadores del proyecto desde las especialidades de psicología y pedagogía han incidido en los medios de comunicación del territorio, la TV, la radio y la prensa plana, que se trata de acciones espontáneas y empíricas desde la orientación psicológica y social. Desde la investigación científica, solo se han realizado dos temas de investigación, uno en el 2017 que profundizaba en la orientación psicopedagógica desde la TV dirigido a estudiantes universitarios, en el cual se diseñaba e implementaba un programa televisivo y el segundo, direccionado al diseño de un sitio web para orientar psicopedagógicamente al estudiantado de forma interactiva y que no llegó a implementarse.

Para cuando se le entrevistó transcurría el mes de abril, muy reciente de los primeros casos de COVID-19 en Cuba, se habían interrumpido las clases y por ello la especialista resaltaba que: “Es evidente que se necesita replantearse las acciones de orientación por las circunstancias actuales que demandan nuevas necesidades”.

Lo anteriormente expuesto evidencia claramente cuál es la mayor preocupación, la formación, se habla de la continuidad de estudios y de culminación, pero existen escasas referencias por no decir ninguna, al proceso de orientación psicopedagógica en condiciones de no presencialidad, a potenciar el crecimiento en áreas como la personal y la social, como la personal y la social, cuando en tiempos de COVID- 19 es algo fundamental, el cómo continúan o culminan su proceso de formación; que los estudiantes aprendan a reinventarse, aprendan a aprender, a fin de que sean más capaces y autónomos, pero también que aprendan a ser, que desarrollen recursos como la resiliencia y la tolerancia, las habilidades sociales que implica aprender a convivir y se convierten en herramientas esenciales para interactuar a través de las redes con coetáneos y profesores de forma exitosa y todo ello está subordinado al proceso de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alum y Ordaz, 2015 “Estrategia para el desarrollo de habilidades sociales en la UPR”. Rev. Científica Avances del Centro de Información y Gestión Tecnológica de Pinar del Río. ISSN-1562-3297. Vol. 17, No.1 enero-marzo, 2015. Disponible en: http://www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2015-1/art%EDculos/estrat_dess_habil.pdf

2Álvarez, y Márquez, (2010). La relación actual entre la familia y la televisión como medio de comunicación socializador e influenciador. Universidad de la Sabana. Investigación para optar por el título de Especialistas en desarrollo personal y familiar. Instituto de la familia. Bogotá. DC.

Arias, G. (2003). La orientación psicológica. En “Psicología. Selección de textos” Compiladora Castellanos R. La Habana: Félix Varela.

Bausela, E. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelo de intervención por servicios. Universidad de León. España. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Bauselas, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf. Revista electrónica diálogos educativos. Año 6, n° 12, 2006. ISSN 0718-1310 Universidad de León. España

Bisquerra, R. Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Universidad de Barcelona

Calviño, M. (2002). Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. La Habana: Científico Técnica.

Calviño, M. (2002). Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. La Habana: Científico Técnica.

Calviño, M. (2000). Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Universidad de la Habana. Editorial Científico- Técnica.

Domínguez, L. (1995, p. 2). Orientación Educativa y Profesional. Material básico de la asignatura del mismo nombre de la Maestría en Psicología Educativa, Mención Desarrollo Personal. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.

Domínguez, L. (2008) La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades.

Fuillerat, R (2008). Disponible en: <http://www.cubaliteraria.cu/articulo.php?idarticulo=9170&idseccion=33>

García, A. & Hernández, C. (2008, p. 8). Papel del tutor en la Microuniversidad. I.S.P.E.J.V. [Otros-UNI-086] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.

García, G & Ordaz, M. (Feb/ 2016) "Tutoría entre iguales: experiencia de orientación psicopedagógica en el ingreso a la UPR". CD del 10mo Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2016". Palacio de las Convenciones. La Habana. Cuba. ISBN. 978-959-16-3011-7.

García, (2013). Tutoría entre iguales: Experiencia de orientación para la adaptación de los estudiantes a la comunidad universitaria. Trabajo final para optar por el título de Especialista de Postgrado en Trabajo Social.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LAS INDISCIPLINAS SOCIALES EN LA COMUNIDAD LA MAJAGUA.

Ricardo López Puentes. Departamento de Marxismo- Leninismo. Universidad de Pinar del Río. Profesor Asistente. dmirandaotero@gmail.com. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3823-266X>

RESUMEN

La presente investigación fue realizada en la Comunidad "La Majagua" del Consejo Popular de Puerta de Golpe, con el objetivo de diseñar un plan de acción para disminuir las indisciplinas sociales de un grupo de adolescentes, desde la Educación Ambiental, para contribuir al desarrollo sustentable de la sociedad. Para ello, se tomó una muestra de tipo intencional de 20 adolescentes de 14 a 16 años, siendo necesario educar a las generaciones más jóvenes.

En la realización de la investigación se aplicaron métodos empíricos como la observación, la encuesta y la entrevista con el objetivo de precisar las limitantes del problema en cuestión y la conformación de los ejes centrales de la investigación. Los métodos teóricos empleados, dirigidos a posibilitar una interpretación conceptual de los datos empíricos obtenidos y la conformación del trabajo fueron: análisis y síntesis, dialéctico materialista e histórico – lógico, con los que se establecieron las relaciones entre el sistema de conocimientos referentes a la elaboración del plan de acción. El diagnóstico efectuado a partir del análisis de los resultados evidenció la necesidad de poner en práctica un plan de acciones que desde la direcciones de promoción, capacitación y participación, esté encaminado a consolidar una adecuada Educación Ambiental que fomente la toma de conciencia y sentido de responsabilidad, en función de disminuir las indisciplinas sociales de los adolescentes, y demás miembros de la comunidad.

Palabras claves: Medio Ambiente, Educación Ambiental, Indisciplinas Sociales, Comunidad.

ABSTRACT

The present investigation was realized in the Community " The Majagua " of the Popular Advice of Door at one stroke, with the aim to design an action plan to diminish the social indisciplines of a group of teenagers, from the Environmental Education, to contribute to the sustainable development of the company. For it, there took a sample of intentional type of 20 teenagers from 14 to 16 years, being necessary to educate the youngest generations.

In the accomplishment of the investigation empirical methods were applied as the observation, the survey and the interview with the aim to need the bounding ones of the problem in question and the conformation of the backbones of the investigation. The theoretical methods used, directed to making possible a conceptual interpretation of the empirical obtained information and the conformation of the work were: analysis and synthesis, dialectical materialistic and historical - logical, with that we have established the relations between the system of knowledge relating to the production of the action plan. The diagnosis effected from the analysis of the results demonstrated the need to put into practice a plan of actions that from the direcciones of promotion, training and participation, is directed to consolidate a suitable Environmental Education that promotes

the capture of conscience and sense of responsibility, depending on diminishing the social indisciplines of the teenagers, and other members of the community.

Keywords: Environment, Environmental Education, Social Indisciplines, Community.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, el ser humano se ha relacionado, de manera estrecha con la naturaleza con el fin de satisfacer sus necesidades. En un principio el ser humano era completamente dependiente de esta, pero esa relación ha trascendido hasta la posibilidad real de utilizarla y transformarla.

En la comunidad primitiva el ser humano, con una forma de vida nómada, se valió de la naturaleza para protegerse, calentarse, alimentarse, y la utilizó como objeto de adoración. En la etapa esclavista y feudal se iniciaron las alteraciones significativas al medio natural, al asentarse las comunidades en las tierras cultivables y desarrollar actividades que implicaban el uso de los recursos naturales y la movilización de los medios de producción. La llegada, expansión y desarrollo del sistema capitalista trajo consigo cambios y avances científicos, técnicos y culturales que demandaban el incremento acelerado de la explotación de los recursos naturales, principalmente los no renovables e intensificaron el agotamiento de muchos de estos, así como, el deterioro de las condiciones ambientales en general del planeta. Todo este proceso de desarrollo de la sociedad humana, ligado al crecimiento económico y de la población, la urbanización descontrolada, así como la evolución sin precedente de la tecnología, provocó entre otros una amplia y compleja gama de problemas ambientales.

Es a finales de los años 60 del siglo xx, cuando la problemática ambiental surge como preocupación a nivel internacional. Las décadas del 70 y 80 del siglo xx fueron significativas en el indetenible deterioro que siguió sufriendo el planeta, lo que llevó al surgimiento de un gran número de organizaciones ambientalistas, que centraron su atención en la flora, la fauna, y los ecosistemas de importancia. Aunque también se fueron creando las premisas para el gradual reconocimiento y comprensión de la estrecha relación entre medio ambiente y desarrollo. Este cambio de filosofía se vio reflejado en varias de las iniciativas globales que tuvieron lugar a partir de la década de los 90 del siglo xx, reconociendo la necesidad de cambiar las modalidades insostenibles de

producción y consumo, identificadas como causa fundamental de los problemas ambientales que agobian el planeta.

La problemática medio ambiental tiene implicaciones económicas, éticas, políticas y sociales, así como una enorme trascendencia en cualquier estrategia de desarrollo, por lo que es de interés para estudiosos e investigadores, así como para políticos, grupos ecologistas, sociólogos y educadores de todo el mundo.

En el intento de mejorar las relaciones del hombre con el medio ambiente y las de los hombres entre sí, logrando una nueva ética personal y social que incida en la voluntad política y ciudadana de sensibilizar al público ante los problemas relativos a la conservación del medio ambiente sentando las bases para una participación plenamente activa de toda la sociedad, es que surge la **Educación Ambiental** como responsable de la búsqueda de alternativas que favorezcan modos de comportamientos del hombre, que le permitan avanzar en su empeño de lograr bienestar social y calidad de vida para toda la sociedad, evitando la desaparición o disminución irreversible de ecosistemas. De esta manera, la Educación Ambiental es valorada como un proceso y un factor de cambio social, que coincide con la finalidad de conseguir un desarrollo sostenible.

Un hito en la institucionalización de la Educación Ambiental como una necesidad de primer orden en el mundo actual lo es la Conferencia para el Medio Humano convocada por la ONU en junio de 1972 que se desarrolló en Estocolmo, Suecia. Como consecuencia importante de esta reunión se deben citar la declaración del 5 de junio como Día Mundial del Medio Ambiente y la fundación de la Educación Ambiental en el escenario político global.

La actuación irresponsable e irracional del ser humano en el medio ambiente afecta su situación socio ambiental, lo que trae como consecuencia el deterioro ambiental y el origen de problemas a nivel global como: el cambio climático y la alteración del efecto invernadero, la disminución de la capa de ozono, la deforestación, la pérdida de la biodiversidad, la degradación de los suelos, la desertificación y la sequía, el efecto de la crisis urbana, la contaminación, los desechos tóxicos, los conflictos armados, la pobreza, la droga, entre otros. Ante esta realidad, las personas debemos cambiar la actitud hacia el medio que nos rodea y comprender que somos parte de él.

En Cuba la problemática ambiental ha sido objeto de interés del Estado y ha transitado por un importante proceso de maduración y conceptualización que abarca tanto los aspectos educativos, científico- técnico, social, ético, moral y cultural, en los que el hombre está en el centro de la preocupación.

En este sentido, la Educación Ambiental en Cuba tiene como objetivo educar a la sociedad de manera que todas las personas conozcan su papel como agentes activos en la protección y conservación del medio ambiente, así como la interacción que existe entre todas las realidades.

Por tanto, es de interés sociológico el tema de la educación ambiental dirigida a disminuir aquellas indisciplinas sociales que atentan contra el desarrollo sustentable de la sociedad presente y futura.

Por la importancia y vigencia que posee este tema para alcanzar el correcto desarrollo del medio ambiente y la sociedad es que constituye objeto de estudio de la presente investigación. La que se encuentra enmarcada en el barrio La Majagua, perteneciente al Consejo Popular de Puerta de Golpe, en el municipio Consolación del Sur, provincia Pinar del Río. Este barrio cuenta con una población de 765 habitantes entre niños, jóvenes y adultos, distribuidos en 229 núcleos familiares. Una de las principales problemáticas existentes en esta comunidad es la de las indisciplinas sociales con efectos nocivos al Medio Ambiente.

Esta investigación va dirigida a la Educación Ambiental de adolescentes que viven en esta comunidad ya que estos constituyen un grupo de primera importancia debido a que son especialmente vulnerables, pues su identidad aún no está muy desarrollada, y de su formación, valores y actitud en el presente, dependerá la calidad del medio ambiente en que vivimos hoy, y se legará a las futuras generaciones.

Dentro de las principales indisciplinas sociales cometidas por ellos se pueden observar: la música excesivamente alta, que provoca malestar a los vecinos y perturbación a la fauna local; daño al espacio donde viven y a la imagen de la comunidad, a través del vertimiento de basura en el espacio público; provocan incendios intencionales que contaminan la atmósfera y afectan el suelo; intoxican las aguas del río y el arroyo con desechos tóxicos para la pesca fácil, lo que trae consigo la afectación a los ecosistemas

acuáticos y la pérdida de la biodiversidad ecológica. Además, los medios de transporte utilizados por los adolescentes son los coches de caballo, los cuales no tienen protección para las heces fecales, lo que trae consigo que la calle se encuentre sucia dando un aspecto desagradable, antihigiénico y contaminante a la comunidad, también existen manifestaciones de violencia. Es por ello, es que los adolescentes de esta comunidad no poseen un conocimiento ambiental sobre las incidencias y los daños que se pueden evidenciar a corto, mediano y largo plazo.

Dentro de las acciones nocivas hacia el medio ambiente en el barrio que implican indisciplinas sociales aparte de las descritas anteriormente realizadas por los adolescentes se encuentran las siguientes: La existencia de microvertederos en diversos lugares de la comunidad, lo que afecta la higienización del lugar, el incendio intencional de los bosques, no poseen una cultura y educación ambiental, existe despilfarro de agua potable, no se cuidan las redes de alcantarillado, existen salideros de aguas albañales.

En este sentido la Educación Ambiental está dirigida a cumplir con la función de aproximar a los adolescentes a que comprendan la necesidad de lograr una manera de vivir en armonía con el medio ambiente y que permite un nuevo estilo de vida. Para ello, se hace necesario modificar comportamientos, incluyendo el desarrollo de valores y actitudes. De esta manera, es necesario que se produzca una atmósfera educativa en las relaciones sociales de los adolescentes en la sociedad con el medio ambiente. Por todo esto es que se proponen como:

[Ideas a defender.](#)

- Una Educación Ambiental orientada a las necesidades educativas con un enfoque sociológico e interdisciplinario, permitirá a los sujetos adquirir instrumentos educativos transformadores de su realidad.
- El diseño de un plan de acciones desde la Educación Ambiental contribuirá a la disminución de las indisciplinas sociales de adolescentes de 14 a 16 años en la comunidad “La Majagua” en el Consejo Popular de Puerta de Golpe.

DESARROLLO

1.1 Consideraciones teóricas de la Educación Ambiental y las disciplinas sociales.

Todos los campos intelectuales toman el contexto social como marco referencial. La Sociología como ciencia no solo se deriva de ese contexto, sino que toma el contexto social como objeto de estudio. Esta ciencia aparece en el siglo XIX como consecuencia de las revoluciones políticas que, desencadenadas por la Revolución Francesa de 1789, se produjeron a lo largo del siglo XIX, de las cuales se derivaron muchos cambios positivos, pero también negativos, siendo estos últimos los que atrajeron la atención de muchos de los primeros teóricos. Además, hay que señalar que al igual que los efectos de la Revolución Francesa, fueron objeto de atención para la Sociología los cambios producidos por la Revolución Industrial, ya que esta no constituye un único acontecimiento, sino muchos desarrollos interrelacionados que culminaron en la transformación del mundo occidental, que pasó de ser un sistema fundamentalmente agrícola, a otro industrial. Todo esto trajo consigo grandes cambios y transformaciones que afectaron profundamente a la sociedad y se convirtieron en objeto de estudio de los Sociólogos.

Dentro de las grandes transformaciones que se produjeron se encuentran el acelerado proceso de urbanización ya que gran cantidad de personas fueron desarraigadas de su entorno rural y trasladadas a emplazamientos urbanos. Esta emigración se debió en gran medida a los empleos que creó el sistema industrial en las zonas urbanas.

Esta expansión de las ciudades trajo como resultado una serie de problemas urbanos como: masificación, ruido, tráfico, contaminación, los que atrajeron la atención de muchos Sociólogos de la época.

En esta época se comenzó a producir el acelerado proceso de desarrollo del sistema capitalista y la evolución sin precedente de la tecnología.

Estos cambios y transformaciones de la época también constituyen el origen de una amplia gama de problemas ambientales, por lo que se puede decir que la aparición de la Sociología como ciencia está muy relacionada con la agudización de los problemas medio ambientales, y por tanto, como ciencia de la sociedad se interesa por la relación

dialéctica que existe entre la sociedad y el ambiente, así como por el proceso de articulación entre la estructura ecológica y la estructura social.

De ahí que **Auguste Comte** recomendaba el análisis conjunto de las estructuras y del cambio social, haciendo énfasis en el carácter sistémico de la sociedad, o sea, en los vínculos entre sus diversos componentes.

Emile Durkheim desarrolló multitud de ideas sobre las estructuras, las funciones y su relación con las necesidades de la sociedad. El estudio de Durkheim sobre las causas sociales se ocupa de por qué una estructura dada existe y adopta una forma determinada. Tiende a considerar que los componentes del sistema contribuyen positivamente a su funcionamiento, considera que, en las partes de un sistema, como un sistema en su conjunto, existe un sistema de equilibrio, de modo que los cambios que experimenta una parte producen cambios en la otra parte.

Herbert Spencer también centra parte de su estudio en los componentes bióticos al inspirarse en la biología para dar forma a su perspectiva y a sus conceptos. Le interesaba la estructura general de la sociedad, y las funciones que cada parte cumplía para las demás y para el sistema en su conjunto.

George Herbert Mead desarrolló su orientación sociológica desde la perspectiva pragmática donde analiza que la verdadera realidad no existe “fuera del mundo real; “se crea activamente a medida que actuamos dentro y hacia el mundo”. (*Hewitt, 1984:8*)

Desde esta perspectiva Mead muestra cómo la actuación de las personas en el mundo va creando el propio mundo, (físico y social) en que se desarrolla; por lo que se puede decir que el mundo no tiene un origen genérico, sino que pertenece a un espacio y un tiempo determinado por la actuación (positiva o negativa) de las personas en él. Mead, es uno de los principales exponentes del interaccionismo simbólico, corriente Sociológica que cuenta entre sus aspectos fundamentales con: el análisis de la interacción entre el actor y el mundo; una concepción del actor y el mundo como proceso dinámico y no como estructura estática; y la enorme importancia asignada a la capacidad del actor para interpretar el mundo social.

Pierre Bordieu se centró en la relación dialéctica entre habitus y campo desde su teoría, siendo estos dos conceptos el núcleo de su trabajo y de su esfuerzo por vincular

subjetivismo y objetivismo, así como su interrelación dialéctica, mientras el habitus existe en la mente de los actores, los campos existen fuera de sus mentes. Este para evitar el dilema objetivista-subjetivista se centró en la práctica, considerada por él como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío. Además, Bordieu cree importante incluir dentro de su Sociología el modo en que las personas, sobre la base de su posición en el espacio social, perciben y construyen el mundo social.

El **estructural funcionalismo** como corriente sociológica incluye en su análisis una serie de prerequisites que debe tener una sociedad para sobrevivir: Por un lado, una sociedad debe disponer de un método adecuado para relacionarse con su entorno en sus dos aspectos: el primero es la ecología ya que la sociedad debe extraer del entorno lo que necesita para sobrevivir (alimento, energía, materias primas, etc.) sin destruir los recursos naturales. El segundo aspecto del entorno son los sistemas sociales diferentes con los que trata la sociedad; esto incluye entre otras cosas: el comercio, los intercambios culturales, la comunicación y la defensa militar en caso que se produzcan hostilidades intersociales.

Talcott Parsons, como uno de los principales exponentes del estructural funcionalismo considera que los sistemas sociales deben estar estructurados de manera que sean compatibles con otros sistemas; para sobre vivir, el sistema debe contar con el apoyo de otros sistemas; debe satisfacer una proporción significativa de las necesidades de los actores; debe suscitar en sus miembros una participación suficiente; debe ejercer al menos un cierto control sobre la conducta potencialmente desintegradora; si surge un conflicto desintegrador, es necesario que lo controle.

De esta manera siguiendo la teoría de Parsons, se puede señalar que para lograr el buen funcionamiento del sistema social este debe estar en armonía con su entorno, además de velar por las conductas inadecuadas que puedan afectar su buen funcionamiento. En este sentido, sí las indisciplinas sociales son conductas inadecuadas dentro del sistema social, éstas afectan la compatibilidad del sistema social con el entorno, lo que trae consigo un mal funcionamiento y desequilibrio entre ambos.

Habermas concibe a la sociedad desde la perspectiva del sujeto en acción, para él el mundo de la vida constituye un trasfondo moldeador y contextual de los procesos por los que se alcanza la comprensión. A través de su teoría, de la racionalidad comunicativa propone un entendimiento del mundo desde las estrategias discursivas del desarrollo sostenible que busca un consenso para la auto conservación del planeta más allá del dictado de un imperativo económico, ecológico o tecnológico y se abre a un diálogo de interpretaciones (simbólicamente estructurado) que no se sometería a las razones de fuerza mayor del sistema participando en la estructuración de aquello que hay que conservar. Si bien las condiciones de la sustentabilidad no son las que emergen de una “conciencia de especies”, la socialización comunicativa se da en el fondo del saber establecido y del “mecanismo lingüístico” de reproducción de la especie.

Habermas propone con su teoría la forma de entendimiento de los procesos actuales de racionalización social, en cuanto a su posibilidad de conducir hacia la construcción de un consenso social que oriente la acción social para alcanzar un futuro común sustentable.

Así la racionalidad comunicativa de Habermas permite transmitir las normas y valores necesarios para orientar la acción social hacia la disminución de las indisciplinas sociales que afectan el desarrollo sustentable entre ambiente y la sociedad.

De esta manera haciendo un análisis de la teoría sociológica se puede decir que, en el centro de la preocupación científica se encuentra la relación armónica que debe existir entre las estructuras sociales con las demás estructuras con que se relacionan. En el caso del tema del medio ambiente, la Sociología se ocupa del proceso de transformación de las estructuras ecológicas, biológicas y culturales por la acción de las prácticas sociales, las que en muchas ocasiones no están acorde al modelo de **desarrollo sustentable**.

El surgimiento de la **Sociología Ambiental, o ambientalista**, puede ubicarse en la década de los 70, para identificar estudios acerca de conductas, valores y percepciones socio-ambientales, movimientos ambientalistas, poder y participación social, articulación de las ciencias, evaluación de riesgos y nuevas tecnologías, política ambiental, ambiente construido y evaluación de impactos sociales.

Haciendo un recorrido a través de la evolución de las definiciones de medio ambiente, pueden encontrarse diversas de ellas, algunas incompletas, parciales o con un marcado sesgo ecologicista, por lo que se puede perder de vista las complejas interrelaciones contenidas en las mismas.

La sociología ambiental tiene como objeto de estudio, investigar el origen y la especificidad de la modernidad, sus problemas y sus necesidades vitales. El estudio de la sociedad continúa siendo, como dijera **Max Weber** “comprender” y “explicar” la existencia real del mundo moderno y contribuir así a identificar sus patologías y a buscar su remedio atacando las causas que lo producen.

Desde la sociología ambiental se hace necesaria la revisión de los presupuestos teóricos, el contexto y la función social en que fueron creados y se desenvuelven los principales problemas ambientales, para construir relaciones tanto conceptuales como modos reflexivos de aplicaciones investigativas en educación ambiental.

1.2. Orientaciones teóricas en que se fundamenta el estudio de las relaciones del medio ambiente y la sociedad. Paradigmas.

Las Orientaciones Radicales: Sus principios de acción y teóricos parten del análisis del modo de producción capitalista en sus “rasgos patológicos”, los defensores de este principio simpatizan con la exigencia de un cambio extremo en el sistema social: resolución de la contradicción entre capital y trabajo, además de la oposición entre las fuerzas productivas y las condiciones de producción.

Entre estas orientaciones paradigmáticas figuran:

1. *La ecología profunda:* ideas que poseen mayor audiencia en América, una visión del mundo que debe centralmente de la filosofía, sus premisas son: la vida y diversidad de los seres no humanos es un valor en sí; la intervención humana en los ecosistemas es excesiva; debe modificarse radicalmente las formas económicas, ideológicas y culturales de intervención a partir de una militancia ambiental “formal y cotidiana”, en pro del logro de los cambios estructurales necesarios para evitar la crisis ecosistémica.

2. *El ecofeminismo* que se centra ante todo en el análisis de la ocupación del espacio (empleos, roles, valores, moral) profundamente sexuado y cuya discriminación se

solucionará por medio de la “vocación” femenina a observar y a cuidar el entorno, para poder beneficiarse de la perpetuidad de sus dones.

Las Orientaciones Críticas: En términos generales, su tesis de base concibe que para preservar el medio ambiente se debe proceder al análisis detallado de los costes y beneficios de las tecnologías en uso, a fin de que el mercado pueda encontrar la manera de dirigir un desarrollo económico, social y ambiental sostenible, que priorice la implantación de tecnologías “blandas”, respetuosas del entorno natural, en contraposición con la tecnología de punta, “dura”, productora de desequilibrios ambientales–humanos fatales.

Las Orientaciones Reformistas: Esta tendencia, propone nuevas formas de acercamiento entre el medio ambiente y la sociedad en el mundo contemporáneo: busca afrontar la problemática medioambiental a partir de operaciones diplomáticas y burocráticas que incluyan en su análisis los costos-beneficios de las políticas gubernamentales con el fin de mejorarlas (orientación managerial). La orientación educativa, de igual forma reformista, concibe como problema de la “degradación ambiental” la blandura de las normas y de los valores sociales ante la conservación del patrimonio natural del globo y su condescendencia frente al despilfarro y la destrucción de recursos.

Dos paradigmas contrapuestos en su enfoque y aplicaciones en el campo, ocupan un papel central en la producción de sentido socioambiental, bien sea por la mirada antagónica que plantean de la naturaleza como categoría que construye significados al ser pensada, apropiada, construida y usufructuada, como por la centralidad e importancia de sus análisis en lo contemporáneo: los debates, políticas y nociones del “Desarrollo Sostenible” y las correspondientes a las de la “Ecología Política” guían la lucha entre las fuerzas sociales (gobiernos, movimientos sociales ambientales, gremios económicos, academias) por la apropiación de los capitales socioambientales (recursos, energías, hombres) y el monopolio en la construcción de verdad en el pensamiento ecosistémico (producciones textuales sobre el tema, exclusividad en la inserción de una mirada particular de lo vivo en las Escuelas y los Estados, dependientes de la función social de los discursos paradigmáticos).

El Desarrollo Sostenible: iniciada su actuación en la segunda mitad de los años 80 del siglo XX, esta técnica de intervención sobre el ambiente parte del “desarrollo social sustentable” en el que los nativos-bienes expuestos a sus orientaciones ejecutan una explotación-conservación de recursos “propios” con la posibilidad presente de reponer-renovar dichas explotaciones para evitar la “degradación total ecosistémica”. Enfoque neoliberal producto de la “economía racional instrumental”, del logro de fines económicos-políticos basados en el cálculo de los medios (tecnología a aplicar, renovación de zonas sometidas a explotación de capitales no renovables y otorgamiento de planes de saneamiento básico y “seguridad social” a la población mano de obra, ejecutora de proyectos y a comunidades intervenidas, etc.) Por otro lado, la postura del desarrollo sostenible o sustentabilidad que es receptada e impulsada a nivel internacional por la ONU, concibe como causa del problema ambiental mundial la pobreza del tercer mundo originada por la falta de recursos tecnológicos capaces de generar riqueza. El mantenimiento del sistema de mercado internacional, la aplicación de políticas de control de la natalidad en los países del sur, y la transferencia de tecnologías del norte al sur son, las propuestas que desde esta tendencia solucionarían de forma definitiva el problema de la degradación de los recursos.

CONCLUSIONES

A partir de la aplicación de los diversos instrumentos y del procesamiento cualitativo de la información fue posible arribar a las siguientes conclusiones:

- La teoría analizada y referenciada en este trabajo evidencia que debe existir relaciones armónicas en la tríada hombre- naturaleza - sociedad.
- El estado actual de la Educación Ambiental en la comunidad de estudio muestra niveles bajos por parte de la mayoría de los pobladores, destacándose la mayor incidencia de este desconocimiento en los adolescentes, conduciéndolos a cometer acciones que se convierten en indisciplinas sociales que deterioran el medio ambiente.
- Se pudo constatar a través de las técnicas aplicadas que las condiciones ambientales de la comunidad “La Majagua” están deterioradas y responden a la carencia de educación ambiental.

- El diseño de un plan de acciones desde la Educación Ambiental con actividades que impliquen, la preservación, el desarrollo y la promoción de las relaciones armónicas con el medio, puede contribuir a la disminución de las indisciplinas sociales para el logro de transformaciones sociales en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baldwin John y Baldwin Janice (1986): Behavior Principles in Everyday Life. 2ªed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

BELLVER, Vicente. (1997). En: Sociedad y Medio Ambiente. Compiladores Jesús Ballesteros, José Pérez Adán. Editorial Trotta. Barcelona.

Bushel, Don, y Burgess, Robert (1969): Some Basic Principles of Behavior. En R. Burgess y D Bushell (eds): Behavioral Sociology. Nueva York: Columbia University Press: 27-48.

Conde L. E. (2008). Fundamentos de una concepción teórico-metodológica para la Educación Popular Ambiental de la comunidad San Juan y Martínez. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. La habana. FLACSO.

Domínguez García Laura, (2003). Psicología del desarrollo en las etapas de la adolescencia y la juventud.

González Gaudiano, E. (1998) Centro y periferia de la educación ambiental: un enfoque antiesencialista. Ed. Mundi Prensa, México S.A. de C.V. 89 pp. México.

Gutiérrez, Pérez, J. (1995). La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. Madrid, La Muralla.

Hewitt, John P. (1984): Self and society: A Symbolic Interactionist Social Psychology. 3ªed. Boston: Allyn and Bacon.

Leal Lozano, L. (2002). Estudio de los conocimientos, conductas, actitudes y recursos de los estudiantes de la ULPGC, ante la gestión de los residuos para la aplicación de una estrategia de educación ambiental basada en el Modelo PRECEDE/PROCEDE. Tesis Doctoral. Departamento de Biología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. 284 pp. (inédita parcialmente)

Ley 81 de Medio Ambiente, (1997), Art. 8. lunazul.ucaldas.edu.co - UN APOORTE DE LA SOCIOLOGÍA A LA TEMÁTICA AM..._Página 2 de 6.

LA SOSTENIBILIDAD EN LA GESTIÓN DE LA CÁTEDRA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SALUD

MSc. Herminia Carmen Taño Hernández-Piloto, Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Profesor Asistente, herminiath@infomed.sld.cu . ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3464-8238>

MSc. Maritza de la Caridad Venet Pérez, Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Profesor Auxiliar, maritzavp@infomed.sld.cu . ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2825-8647>

MSc. Guadalupe de las Mercedes Quesada Pita. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Profesor Auxiliar, lupequesada@infomed.sld.cu . ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0079-163>

RESUMEN

La Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, ingresa estudiantes de pregrado y posgrado no hispanohablantes que se preparan para cursar especialidades en la salud o en especialización de maestría y doctoral en Cuba- Objetivo: Diseñar las actividades de la cátedra Educación ambiental y salud, en la Facultad Preparatoria, con la incorporación de la Sostenibilidad a la gestión de la cátedra, para la participación de los estudiantes no hispanohablantes y docentes, a partir de la ejecución de un diseño didáctico de actividades extracurriculares y extensionistas en materias sobre medio ambiente, contaminación y protección radiológica. Métodos: Histórico-lógico. Análisis y síntesis. Análisis documental. La observación. Entrevistas y Encuestas a las partes interesadas lo que permitió el diagnóstico estratégico, así como los puntos débiles y fuertes de la institución. Con la implementación se consideraron los objetivos estratégicos, el diagnóstico estratégico y las variables en función de la sostenibilidad que se precisaron en las dimensiones: social, institucional, y medioambiental, además se hizo referencia a los niveles para el despliegue de la sostenibilidad en la cátedra. Es pertinente respondió a las características del enfoque, los principios, criterios y marcos de trabajo para la sostenibilidad en la gestión de la cátedra, además cumplió con las líneas de trabajo metodológico de la institución: desarrollo de las habilidades comunicativas, orientación salubrista y trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación, así como se contribuyó en el cumplimiento del objetivo 12.8 en el Anexo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenido.

PALABRAS CLAVE: Sostenibilidad, cátedra Educación ambiental y salud, diseño didáctico de actividades

ABSTRACT

The Preparatory Faculty of the University of Medical Sciences of Havana, admits non-Spanish-speaking undergraduate and graduate students who are preparing to pursue specialties in health or master's and doctoral specialization in Cuba- Objective: To design the activities of the chair Environmental Education and Health, in the Preparatory Faculty, with the incorporation of Sustainability to the management of the chair, for the participation of non-Spanish-speaking students and teachers, from the execution of a didactic design of extracurricular and extensionist activities in subjects on environment, pollution and radiological protection. Methods: Historical-logical. Analysis and synthesis. Documentary

analysis. Observation. Interviews and surveys to the interested parties, which allowed the strategic diagnosis, as well as the weak and strong points of the institution. With the implementation, the strategic objectives, the strategic diagnosis and the variables in terms of sustainability were considered, which were specified in the dimensions: social, institutional, and environmental, and reference was also made to the levels for the deployment of sustainability in the chair. It is relevant to respond to the characteristics of the approach, principles, criteria and frameworks for sustainability in the management of the chair, it also complied with the lines of methodological work of the institution: development of communication skills, health orientation and work with information and communication technologies, as well as contributed to the fulfillment of goal 12.8 in the Annex of the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Keywords: Sustainability, environmental and health education, didactic design of activities.

INTRODUCCIÓN

El concepto de Sostenibilidad, en su desarrollo histórico comienza desde inicio de siglo XVIII (Plasencia, Moreno & Bajo, 2020)(1), entre los aspectos que abordan están; la tala masiva de bosques, estudio del crecimiento de demográfico, entre otros. En 1970 se crea el Consejo de Calidad Medioambiental del presidente de los Estados Unidos de América, sobre la necesidad de proteger el medio natural.

En los finales del siglo XX y durante el periodo del siglo XXI en la bibliografía consultada se hace referencia que: En 1980 en la Estrategia Mundial para la Conservación, aparece el término de “desarrollo sostenible”, pero no es hasta el 1987 que gana popularidad en un Reporte de la Comisión Mundial sobre Medioambiente y Desarrollo que se denominó “Nuestro Futuro Común”. En el año 2000 en la Cumbre del Milenio, convocada por la Naciones Unidas, donde se aprueba la Declaración del Milenio, se observa que además de asegurar un medio ambiente sano y seguro entre sus compromisos están: erradicar la pobreza extrema y el hambre, educación básica para todos, lograr una sociedad global para el desarrollo, entre otros.

En el año 2015 se aprueba los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2016), en los que se incluyen 17 objetivos en una agenda que se conoce como Agenda 2030, en ella aparece no sólo lo relacionado con el medio ambiente (acción por el clima, vida de ecosistema terrestre, agua limpia y saneamiento), sino además incluye educación de calidad, salud y bienestar, trabajo decente y crecimiento económico, entre otros.

El concepto de sostenibilidad abarca no solo en el ámbito medioambiental, sino el de las operaciones y los procesos empresariales, o sea, en el ámbito organizacional y en los últimos años existe una tendencia al aumento de la incorporación de la sostenibilidad en el sistema de dirección y gestión empresarial.

En la actualidad se plantean diferentes enfoques para abordar la sostenibilidad, en el presente trabajo se asume los Cuatro Pilares de la Sostenibilidad (Plasencia, Moreno & Bajo, 2020)(1) que aprobó la Comisión para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas la que contiene en su estructura dos temas: el primero con el marco de trabajo de la cátedra y el segundo con la capacidad en la dirección de la cátedra de Educación ambiental y salud , aunque otros enfoques sirvieron de complemento en la valoración del diseño.

La Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, (FP-UCMH), posteriormente a la creación Centro de Convenciones y Servicios Académicos, se creó mediante resolución ministerial (MINSAP, 2015) la Facultad Preparatoria, con las funciones que actualmente tiene asignadas en la formación de estudiantes no hispanohablantes en la comunicación en idioma español y la educación en ciencias naturales y sociales necesarias para su ingreso en carreras de salubrista, conservando las responsabilidades como centro de convenciones, antes determinadas.

En el Departamento de Extensión Universitaria (DEUFP-UCMH) instituye por resolución (MES, 2012), la creación de las Cátedras Multidisciplinarias y Honoríficas. En la institución está la cátedra multidisciplinaria Educación ambiental y salud que posee estructura académica multidisciplinaria y funcional encargada de propiciar el desarrollo de los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos acerca de este campo

En el Departamento de Extensión Universitaria la cátedra tiene presentado para sus actividades un Proyecto Cátedra Multidisciplinaria “Educación Ambiental y Salud” (FP, 2016), en el que se plantea: “La Educación Ambiental se concibe como un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las habilidades, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente”

Por otra parte se declara que: “La formación ambiental del egresado de medicina favorece la toma de conciencia y contribuye a que el mismo asuma posiciones de compromiso con su responsabilidad social en aras de elevar la calidad de vida de la población y por consiguiente la excelencia en los servicios de salud que se prestan, todo lo cual exige armonizar la Estrategia Ambiental Nacional, Estrategia Ambiental Nacional del Ministerio de Salud Pública (MINSAP) y la Estrategia Nacional de Educación Ambiental en la Facultad Preparatoria de la UCMH”. Este Proyecto está estructurado en: antecedentes, fundamentación, misión, visión, objetivo general y objetivos específicos, competencias, estrategia e integrantes en el que se relacionan los docentes de cada departamento.

En la estrategia aparecen acciones en la que se precisa la elaboración del Plan de trabajo que se entrega al inicio de cada curso escolar, además, como estrategia general, en este aspecto se orienta ofrecer un curso de tiempo electivo para estudiantes y que preparen temas para la Jornada Científica Estudiantil, el resto de las actividades están dirigida a los docentes.

El diseño didáctico de actividades está elaborado y se desarrolla desde el año 2016, con una estructura por encuentro presentado en el Plan de trabajo de la cátedra Educación ambiental y salud, en cada curso escolar. Este diseño está estructurado en: número de la actividad, objetivo, temática, medios de enseñanza-aprendizaje y bibliografía, métodos productivos o participativos, conceptos y definiciones básicas y comentario final con evaluación de la actividad.

Se analiza la redefinición de Didáctica dentro de las ciencias Pedagógicas, que se plantea como parte del Proyecto Cubano de Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual (TEDI), desarrollado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas el cual expresa que: “Una definición contemporánea de la didáctica deberá reconocer su aporte a una teoría científica sobre enseñar y aprender, que se apoye en leyes y principios; la unidad entre la instrucción y la educación; la importancia del diagnóstico integral; el papel de la actividad, la comunicación y la socialización en este proceso; su enfoque integral, en la unidad entre lo cognitivo, afectivo y lo volitivo, en función de preparar al ser humano para la vida y responder a condiciones socio histórico concretos”. (Silvestre & Zilberstein, 2000).

Las actividades del diseño están dirigidas a los estudiantes con métodos activos y participativos en los cuales se aborda la educación ambiental que incluye instrumentos y técnicas que permiten no solamente lograr un mayor y mejor conocimiento ambiental sino también una apertura al pensamiento crítico y a la visión de los cambios necesarios, así como a la percepción interdisciplinaria, la interculturalidad y holística de las situaciones ambientales con enfoque de futuro.

Con la experiencia y resultados en la aplicación del diseño didáctico de actividades de la cátedra, se plantea el problema ¿Cómo incorporar la sostenibilidad a la gestión de la cátedra Educación ambiental y salud en la Facultad Preparatoria?

El objetivo del trabajo es: Diseñar las actividades de la cátedra Educación ambiental y salud, en la Facultad Preparatoria, con la incorporación de la sostenibilidad a la gestión de la cátedra, para la participación de los estudiantes no hispanohablantes y docentes, a partir de la ejecución de un diseño didáctico de actividades extracurriculares y extensionistas en materias sobre medio ambiente, contaminación y protección radiológica.

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

Métodos teóricos: Histórico-lógico que permite estudiar el desarrollo histórico del concepto de sostenibilidad desde su concepción medioambiental hasta su aplicación organizacional, la trayectoria y las características del trabajo con los estudiantes extranjeros, en las cátedras multidisciplinarias en la Facultad Preparatoria, desde sus inicios, y cómo el trabajo estaba dirigido, en lo fundamental, para los profesores lo que no proporcionaba interés para los estudiantes.

Análisis y síntesis que posibilita determinar las regularidades en las actividades que hasta el momento desarrolla la cátedra multidisciplinaria “Educación ambiental y salud” con los estudiantes, en la confección y desarrollo del plan de trabajo de actividades; lo que permite definir los puntos débiles y fuertes de la institución.

Análisis documental que parte de la revisión del Proyecto de la cátedra multidisciplinaria “Educación ambiental y salud” para el curso 2016-2017 y de los planes de trabajos de la cátedra que se desarrollan y sus resultados, en los tres últimos cursos escolares; la tesis

de maestría “Modelo Metodológico. Metodología del enseñar y el aprender en el proceso pedagógico profesional. Didáctica Integradora” (Taño, 2004). Se analizan las bibliografías para la gestión de la sostenibilidad en el ámbito organizacional, se precisan: enfoque, niveles de despliegue, diseño de la estrategia, diagnóstico estratégico y las variables en función de la sostenibilidad, además de las normas internacionales para la gestión.

Además se analizan los objetivos y tareas incluidos en el diseño curricular del Proyecto Concepción Pedagógica Integral para estudiantes no hispanohablantes a cumplir por el departamento de Extensión Universitaria.

Métodos empíricos: La observación. Se realiza desde el curso 2015-2016 para constatar cómo es la participación de los estudiantes en las actividades programadas por la cátedra multidisciplinaria “Educación ambiental y salud” y el impacto con la aplicación del diseño didáctico de actividades.

Entrevista y Encuestas: se realizan con diferentes objetivos a todas las partes interesadas: a estudiantes, a profesores de la Facultad Preparatoria de los departamentos de Ciencias, Español, de Extensión Universitaria y a directivos de la institución, a especialistas de direcciones del Ministerio de Ciencias Tecnología Medio Ambiente de Cuba (CITMA) y a especialistas del Hospital de Oncología y Radiobiología. Se mantiene la retroalimentación con los estudiantes participantes, en la que se utilizan en las encuestas técnicas e instrumentos de evaluación formativa. (Valdés, Taño & Araujo, 2018).

Con la implementación se consideran para el diseño didáctico de actividades los objetivos estratégicos, el diagnóstico estratégico y las variables en función de la sostenibilidad que se precisan en las dimensiones: social, institucional y medioambiental, además se hace referencia a los niveles para el despliegue de la sostenibilidad en el trabajo de la cátedra.

Es oportuno porque responde a las características del enfoque, los principios, criterios y marcos de trabajo para la sostenibilidad en la gestión de la cátedra, además cumple con las líneas de trabajo metodológico de la institución: desarrollo de las habilidades comunicativas, orientación salubrista y trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación, así como se contribuye en el cumplimiento el objetivo 12.8 en el Anexo. *Transformar nuestro mundo* en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenido, que se

expresa en:“(...) velar porque las personas de todo el mundo tengan información y conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza.”(CEPAL, 2016).

DESARROLLO

Caracterización de los principales aspectos del concepto Sostenibilidad

El análisis de las condiciones existente en la cátedra Educación ambiental y salud (CEAS) para incorporar la sostenibilidad en la gestión de la cátedra fueron favorable y contribuyó la interpretación del concepto de sostenibilidad planteado por Plasencia que refiere: “La ciencia de la sostenibilidad se expande y se diversifica rápidamente por múltiples campos y disciplinas, debido fundamentalmente a que los problemas asociados a esta ciencia tienen estructura complejas que influyen una amplia gama de aspectos económicos, sociales, ambientales, políticas, culturales y tecnológicas, entre otros”. (Plasencia-Soler, 2018).

Además para el concepto en el ámbito organizacional se valoró lo que plantean las normas internacionales (Plasencia, Moreno & Bajo, 2020)(2) como se aprecia a continuación: En ISO-26000 plantea: “...se trata de integrar los objetivos de una alta calidad de vida, salud y prosperidad con justicia social...” y en la norma IQNet. SR 10 el concepto se expresa en: “Capacidad para mantener la continuidad en el largo plazo del medio ambiente y de las actividades humanas en sus aspectos, económicos, sociales, institucionales y ambientales”.

De igual manera se tuvo en cuenta el Nuevo ciclo de la Estrategia Ambiental Nacional en Cuba 2011-2015: (Rodríguez et al., 2013), en la que se señaló los objetivos y principios rectores del trabajo medioambiental en esa etapa. Algunos de ellos respectivamente son:

- Fortalecer la atención a la salud ambiental y reducir los riesgos de enfermedades vinculadas a factores ambientales, especialmente las relacionadas con contaminantes del agua, la atmósfera y el suelo.
- Incremento de la conciencia ambiental, con énfasis en las acciones de educación, capacitación y comunicación ambiental.

Principales elementos del diseño estratégico en función de la Sostenibilidad

Los objetivos estratégicos de la cátedra debió considerar, que para el diseño de la estrategia, lo que se plantea anteriormente, ya que para mantener la continuidad en el largo plazo del medio ambiente y con una alta calidad de vida, salud y prosperidad con justicia social, es necesario el diagnóstico inicial e integral de los estudiantes, dado las diferentes nacionalidades, de procedencias: anglosajona, francófona y lusitana, sobre la base de las particularidades de la juventud, la situación social del desarrollo, la diversidad cultural, lo personal, lo profesional, lo grupal y lo social, además ese diagnóstico debió realizarse a todas las partes interesadas así como las características del entorno y de la institución.

Esto permitió que se realizara un diagnóstico estratégico en el que se determinaron las oportunidades y amenazas (análisis externos), las fortalezas y debilidades, análisis internos en los que se precisaron los puntos fuertes y débiles de la institución.

Se determinaron los puntos débiles en: no existe una estratégica institucional con la incorporación de la sostenibilidad a la gestión con un enfoque integral; falta de interés y poca motivación por las partes interesadas a participar en las actividades de la cátedra Educación ambiental y salud; se planificaban y coincidían en su desarrollo las actividades de las cátedras extensionistas; la limitación y poco interés en la educación medioambiental por parte de los profesores y trabajadores y el poco tiempo disponible de trabajo con los estudiantes.

Puntos fuertes: la estructura organizacional de la Facultad Preparatoria; los recursos humanos altamente calificados; el desarrollo y posibilidades para su utilización de las tecnologías de la informática y la comunicación; la correspondencia con el entorno; la colaboración y relaciones con organismos e instituciones nacionales que trabajan el campo medioambiental.

El análisis para el diagnóstico interno se llevó a cabo, con apoyo a las consideraciones que se plantean en las dimensiones de sostenibilidad (Plasencia-Soler, 2018): dimensión social, institucional y medioambiental y que relacionan los principios seleccionados.

Dimensiones y niveles de despliegue de la sostenibilidad en la gestión de la cátedra

En la dimensión social están:

- que se señalaron el punto de vista de la voluntariedad para la participación de las actividades por los grupos de interés (estudiantes y profesores);
- que se conocieron y consideraron las necesidades y expectativas del enfoque de los grupos de interés para las actuaciones conscientes, activas y participativas y se involucraron en un compromiso compartido;
- que se favoreció en la formación de un pensamiento reflexivo y creativo acerca de la problemática medioambiental.

En la dimensión institucional están:

- que las actividades y decisiones son transparentes y planificadas,
- no se afectaron y respetaron los intereses de las partes integradas y el medioambiente, así como el cumplimiento de las normativas internacionales;
- que los informes de rendición de cuenta al departamento fueron claros, responsables y se reflejaron los resultados del impacto que se logró;
- que se incluyó la participación activa con la comunidad para una adecuada interculturalidad entre los países participantes y en el contexto de la sociedad;
- que se programaron el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación;
- que se interrelacionaron los contenidos interdisciplinario en su contribución al desarrollo de las habilidades comunicativas y se realizaron trabajos de investigación sobre temáticas diseñadas;
- que se incluyeron actividades de talleres, encuentros, eventos a nivel de Facultad y en instituciones fuera del centro; y se realizaron actividades que promueven la Tarea Vida.

Y en la dimensión medioambiental están:

- que se identificaron los vocablos y definiciones básicas relacionadas con la temática del medio ambiente;
- que se propició una actitud crítica y transformadora sobre el cuidado y la protección medioambiental con la apreciación del estado higiénico sanitario y la contaminación: que se contribuyó al desarrollo de una cultura ambiental acerca de la protección radiológica;

- que se promovió al conocimiento de las normas, indicaciones y señalizaciones medioambientales establecidas por los organismos internacionales con la reflexión de las aplicaciones actuales en los países participantes.

Se consideraron los tres niveles de despliegue de la sostenibilidad en la gestión de la cátedra, que se refieren en la bibliografía consultada: nivel normativo que se relacionaron con las características personales de las partes integrantes, nivel estratégico que se determinaron los objetivos para el plazo y condiciones de los estudiantes y el nivel operativo que estuvo en la organización y desarrollo del diseño didáctico de actividades que dieron respuesta a los objetivos estratégicos.

Acciones para la incorporación de la sostenibilidad en la cátedra Educación ambiental y salud:

- Efectuar el diagnóstico estratégico.
- A estudiantes y trabajadores en general, así como la actualización de las condiciones materiales actuales de la Facultad, nivel normativo.
- Elaborar la estrategia con los objetivos de desarrollo para un año y hasta cinco, a partir de las características de los estudiantes en cada curso escolar, nivel estratégico
 - Elaborar el diseño didáctico de actividades que responda a las dimensiones institucionales, sociales y medioambientales en su confección lo que sirve de base al nivel normativo y operativo de la gestión de la cátedra.
- Determinación de los indicadores para el control y evaluación de las actividades, en los tiempos establecidos, en correspondencia a la duración del curso escolar.
- Elaborar el cronograma de actividades.
- Confección de la realización de las actividades que no interfiera con las actividades extensionistas de otra cátedra, nivel operativo.
- Programación de la actividad inicial para la información y preparación de todas las parte, con la decisión e incorporación voluntaria de los interesados a las actividades extracurriculares de la cátedra.

- Ejecutar las actividades del diseño didáctico de actividades.
- Participación activa de los estudiantes con la organización y dirección de los encuentros, talleres y eventos con exposiciones orales, escritas y artísticas, entre otras.
- Participación de los profesores como acompañantes, tutores y facilitadores en las actividades con los estudiantes.
- Controlar y evaluar sistemáticamente las actividades para su retroalimentación.
- La realización por los estudiantes utilizando técnicas e instrumentos de evaluación formativa
- La evaluación a las participaciones en Jornadas Científico Estudiantil, Coloquios, entre otros.
- Informar los resultados.
- Elaboración del informe de los resultados obtenidos, cada curso, para entregar al departamento de Extensión Universitaria.

Nivel de despliegue de las dimensiones y su impacto

El nivel de despliegue de las dimensiones referidas se recogieron durante el periodo desde 2016 hasta 2019, y el impacto estuvo reflejado en:

Participación de estudiantes pregrado 220 y posgrado 79 y de docentes 50.

Temas con producciones literarias que abordan la identificación de conceptos y definiciones básicas que se emplearon en temáticas medioambientales, su cuidado, contaminación y protección, donde se recogió las experiencias de los estudiantes de los países participantes que se presentaron en los talleres, eventos de jornadas pedagógicas en la institución y fuera de ella un total de 91 ponencia.

Producciones artísticas relacionadas con el medio ambiente: 15 dibujos, un poema, una canción parodia y representaciones en simulaciones artísticas.

Actividades investigativas mediante el protagonismo estudiantil en la gestión de su autoaprendizaje con la introducción de las tecnologías de la informática y la comunicación así como la elaboración de recursos educativos.

Con este acercamiento de introducir la sostenibilidad en la gestión de la cátedra Educación ambiental y salud, se identificaron las características, que se debió considerar en los sistemas de dirección y gestión de la organización que busque ser sostenible. (Plasencia, Moreno y Bajo, 2020)(1), en:

Primero.- Su carácter multiperspectivo o multidimensional que se consideró de manera integral en lo social, institucional y medioambiental.

Segundo.- Su enfoque estratégico en el que se integraron los objetivos estratégicos e indicadores (aunque con dificultades) a la proyección del plan de la cátedra.

Tercero.- Su carácter evolutivo y progresivo con el mejoramiento, del diseño didáctico de actividades, en cada curso escolar.

Y cuarto.- Su retroalimentación con las sugerencias y demandas de los grupos de interés, fundamentalmente los estudiantes, con el aumento en la cantidad de asistencia y participación activa de las partes interesadas.

Las limitaciones de la introducción de la sostenibilidad a la gestión de la cátedra estuvieron en la no existencia en la Facultad Preparatoria de una estratégica integral para la orientación, planificación, ejecución y control del trabajo de la institución.

CONCLUSIONES

El aporte de la incorporación de la sostenibilidad a la gestión de la cátedra Educación ambiental y salud, en la Facultad Preparatoria, que contribuyó en el diseño didáctico de las actividades de la cátedra, estuvo en:

- El cumplimiento de algunas normas internacionales en enfoque, principios marcos de trabajo, dimensiones y niveles de despliegue de la incorporación de la sostenibilidad en la gestión de la cátedra.
- Las coordinaciones con todas las partes interesadas para la organización y dirección del diseño didáctico de actividades. para la ejecución de un diagnóstico estratégico.
- La eficacia de las actividades planificadas y sus resultados.
- El diseño de acciones con la incorporación de la sostenibilidad en la cátedra Educación ambiental y salud, posibilitó un acercamiento al objetivo que se planteó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2016.). *Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenido. Recuperado de <https://www.cepal.org>.

Facultad Preparatoria [FP]. (2016). *Proyecto Cátedra Multidisciplinaria “Educación Ambiental y Salud”*. Departamento de Extensión Universitaria Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. La Habana, Cuba

Ministerio de Educación Superior. [MES]. (2012). Resolución 9/12. Resuelvo Segundo. La Habana, Cuba.

Ministro de Salud Pública. [MINSAP]. (2015). *Resolución No. 9*, aprobada el 20 de enero. La Habana, Cuba.

Plasencia, J. M., Marrero, F. & Bajo, A.M. (2020) (1). Sostenibilidad Corporativa. *Introducción a la sostenibilidad en las organizaciones*. E18A. Universidad de Ciencias Informáticas

Plasencia, J. M., Marrero, F. & Bajo, A.M. (2020)(2). Sostenibilidad Corporativa. *La gestión de la sostenibilidad en las organizaciones*. E18A. Universidad de Ciencias Informáticas.

Plasencia-Soler, J. A. (2018). *Modelo para contribuir a la sostenibilidad de entidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones desde la gestión estratégica* (Tesis Doctoral). Universidad de La Habana. Universidad Tecnológica de La Habana.

Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2000). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. ISBN-959-13-0764-0.

Taño HC. (2004). *Metodología del enseñar y el aprender en el proceso pedagógico profesional. Didáctica Integradora*. (Tesis Máster en Pedagogía Profesional). Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”, Ciudad de La Habana, Cuba.

Valdés M, Taño HC & Araujo II. (2018). *La evaluación formativa: una experiencia pedagógica en el curso de Química de la Facultad Preparatoria*. Rev. Pedagógica Enrique José Varona, Recuperado de: <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/322/527>

Valdés, O., Rodríguez, A., Llivina, M., Betancourt, A. & Santos, I. (2013). La educación ambiental y desarrollo sostenible: estrategias de integración interdisciplinaria curricular e institucional en los programas, proyectos y buenas prácticas en las universidades, escuelas, familias y comunidades en Cuba. Curso 15. <https://www.unesco.org> › MULTIMEDIA › FIELD › Habana. La Habana, Cuba.

EL DESEMPEÑO DE LOS RECURSOS HUMANOS EN SEGURIDAD BIOLÓGICA: ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE LA EDUCACIÓN AVANZADA

Darien Nápoles Vega. Universidad de La Habana. Metodólogo-Asesor de la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados. Profesor Auxiliar, darien.napoles@rect.uh.cu

Kenia Milagro Sebasco Rodríguez. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Metodóloga de la Dirección Docente Metodológica. Profesora Auxiliar, keniamilagro@infomed.sld.cu.

RESUMEN:

En Cuba la salud es un derecho de todos los ciudadanos y una responsabilidad del Estado, su modelo de servicio asistencial se sustenta en los principios de gratuidad, accesibilidad y cobertura universal, lo que reclama un desarrollo permanente del sistema de formación y perfeccionamiento de los recursos humanos para la salud del pueblo cubano y para garantizar la solidaridad y cooperación internacional. Los recursos humanos que se desempeñan en los laboratorios clínicos de la Atención Secundaria de Salud, sometidos permanentemente a riesgo por la manipulación de agentes biológicos deben conocer y practicar de manera adecuada los requisitos que establece el Protocolo de Seguridad Biológica y tener oportunidades para la superación en esta materia. La Educación Avanzada constituye un recurso pedagógico ideal para lograr el mejoramiento del desempeño de dicho personal. En el desarrollo de esta investigación se emplearon métodos teóricos como el Histórico-lógico, la deducción, la inducción y el analítico-sintético; y empíricos como el análisis de documentos, informes de la Comisión de Bioseguridad. Posee actualidad y pertinencia dada la situación epidemiológica que enfrenta la humanidad actualmente, cuya mejor protección se encuentra en la Bioseguridad. Se concluye que el desempeño de los recursos humanos del laboratorio clínico del Hospital Universitario “Comandante Manuel Fajardo”, en seguridad biológica no es óptimo, incidiendo en ello diversos factores como la heterogeneidad del colectivo, la exigua presencia de actividades de superación, los escasos contenidos referentes a la seguridad biológica en las asignaturas de pregrado, y en ocasiones, la carencia de recursos y equipos de protección personal.

Palabras clave: Seguridad biológica, Educación Avanzada, Desempeño, Recursos humanos.

ABSTRACT

In Cuba, health is a right of all citizens and a responsibility of the State, its model of care service is based on the principles of gratuity, accessibility and universal coverage, which calls for a permanent development of the training system and improvement of resources human resources for the health of the Cuban people and to guarantee solidarity and international cooperation. The human resources that work in the clinical laboratories of Secondary Health Care, permanently subjected to risk due to the manipulation of biological agents, must know and adequately practice the requirements established by the Biological Safety Protocol and have opportunities for improvement in this matter. Advanced Education constitutes an ideal pedagogical resource to achieve the improvement of the performance of said personnel. In the development of this research, theoretical methods such as Historical-logical, deduction, induction and analytical-

synthetic were used; and empirical ones such as the analysis of documents, reports of the Biosafety Commission. It is topical and relevant given the epidemiological situation facing humanity today, whose best protection is found in Biosafety. It is concluded that the performance of the human resources of the clinical laboratory of the "Comandante Manuel Fajardo" University Hospital, in biological safety is not optimal, influencing various factors such as the heterogeneity of the group, the meager presence of improvement activities, the scarce contents referring to biological safety in undergraduate subjects, and sometimes, the lack of resources and personal protective equipment.

Keywords: Biological Safety, Advanced Education, Performance, Human Resources.

INTRODUCCIÓN:

En Cuba la salud es un derecho de todos los ciudadanos y una responsabilidad del Estado, lo que implica alcanzar una cobertura completa de servicios mediante la accesibilidad universal: geográfica, legal, cultural, científico-técnica y económica. Esta última, devino realidad a partir del triunfo de la Revolución, mediante el establecimiento de la gratuidad de los servicios, tanto ambulatorios como de hospitalización, así como los de carácter promocional y preventivo. Nuestro modelo de servicios se sustenta en los principios de gratuidad, accesibilidad y cobertura universal, basada en la atención primaria de salud (APS) y se distingue por una amplia participación comunitaria e intersectorial, y una profunda concepción internacionalista. Ello reclama un desarrollo permanente del sistema de formación y perfeccionamiento de los recursos humanos de la salud, para garantizar la atención del pueblo y la cooperación internacional en servicios de salud y docencia médica.

Las acciones desarrolladas para la formación y perfeccionamiento de los recursos humanos parten del control del Ministerio de Salud Pública que establece una interrelación de trabajo entre las universidades, los servicios de salud y la comunidad, que posibilita mayor integración docente, asistencial, investigativa y gerencial, entre los diferentes actores. Sin embargo, en determinadas especialidades y disciplinas aún subsisten brechas de conocimientos y habilidades que es necesario seguir afrontando mediante la capacitación y superación constante del personal, tal es el caso de la seguridad biológica.

La manipulación de agentes biológicos implica riesgos que son importantes conocer y revolver de manera adecuada; siendo muy importante y preocupante en las instituciones

de salud ya que la posibilidad de infección es frecuente debido al permanente contacto con los pacientes y al manejo de objetos y productos sépticos, situación que en ocasiones puede afectar también a la comunidad y al medio ambiente. (Fernández, 2001)

La capacitación es un proceso muy ligado a la información, y su logro depende del buen uso que se haga del conocimiento y la información, de la autopreparación y la responsabilidad del personal en materia de bioseguridad, para que el trabajador expuesto conozca de los riesgos a que están sometidos, los medios de protección a emplear, y qué hacer en caso de accidentes, haciendo necesaria la consolidación de una cultura que garantice procesos y prácticas con el mínimo riesgo biológico.

En los procedimientos rutinarios de laboratorio se han detectado fisuras, que en muchos casos obedecen a fallas en los sistemas de vigilancia epidemiológica, paralización en los sistemas de abastecimiento de agua potable, exiguo saneamiento, control insuficiente de las poblaciones de mosquitos portadores de enfermedades y otros vectores que conllevan a la propagación de enfermedades, además de otros factores como el cambio climático, la falta de percepción de riesgos en innumerables casos y las violaciones de las normas higiénico-ambientales que pudieran minimizar los efectos indeseables como consecuencia del trabajo directo o indirecto con los agentes biológicos.

Lo cierto es que muchas infecciones se contraen en los laboratorios, debido al contacto directo de los recursos humanos con la sangre o hemoderivados y con agujas e instrumental contaminado, por lo que cuando se cometen errores o fallan las buenas prácticas se pueden adquirir infecciones como, el virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), los virus de las Hepatitis B y C, la Influenza A H1N1, el Ébola, entre otros.

La presente investigación tiene como escenario el laboratorio clínico del Hospital Universitario “Comandante Manuel Fajardo”, perteneciente a la atención secundaria de salud. En tal sentido, los laboratorios clínicos constituyen instalaciones con riesgos biológicos potenciales, no solo para el personal que allí labora, sino también para quienes por necesidades de servicio concurren a dichas instalaciones, por lo que es necesario el cumplimiento de la legislación vigente para ofrecer la seguridad requerida.

Cada laboratorio clínico está precisado a desarrollar supervisiones destinadas a identificar los riesgos presentes, así como, especificar las acciones destinadas a minimizar o eliminar las exposiciones a los peligros.

En el desarrollo de esta investigación se emplearon métodos teóricos como el histórico-lógico, la deducción, la inducción y el analítico-sintético y empíricos, como el análisis de documentos e informes de Comisión de Bioseguridad.

La investigación posee actualidad y pertinencia por la vigencia del tema ante la situación epidemiológica extraordinaria que enfrenta la humanidad.

De conformidad con lo expuesto, el presente trabajo asume como fundamento a la Educación Avanzada, teoría pedagógica que tiene como centro el mejoramiento del desempeño de los recursos humanos, mediante la superación y posee una amplia producción intelectual basada en la optimización del desempeño y la profesionalización de los individuos y colectivos.

Los autores se plantean como *objetivo* Valorar el desempeño de los recursos humanos del laboratorio clínico del Hospital Universitario “Comandante Manuel Fajardo”, en seguridad biológica.

DESARROLLO:

La teoría de la Educación Avanzada es desarrollada por Añorga, desde el año 1989 hasta la actualidad. Surgió como una alternativa pedagógica hasta convertirse en teoría educativa, revela como principio rector estructurador el vínculo de la teoría con la práctica, del que se derivan múltiples relaciones esenciales, regularidades, condicionales, principios y leyes. (Añorga, 2012)

La Educación Avanzada se apoya en los avances de la teoría pedagógica contemporánea y en el modelo educativo que se propone la sociedad cubana; contribuye al desarrollo de la Pedagogía, sus premisas fundamentales se apoyan en las ideas de Varela F. (1788-1879), Saco JA. (1797-1879), de la Luz J. (1800-1862), Martí J. (1853-1895) y Varona EJ. (1849-1933), como referentes pedagógicos de la investigación e identificados por la propia doctora. (Añorga, 2014)

Entre sus aportes más significativos a la Educación Avanzada se encuentra la concepción ideológica del humanismo, la que entiende al ser humano como portador de potencialidades infinitas para transformar el medio con el que interactúa y transformarse a sí mismo, por medio de la actividad, lo que implica conocimientos teóricos y prácticos, buenos sentimientos, independencia, creatividad y gran optimismo en las cualidades humanas para crecer y ser cada vez, mejores personas.

La sistematización realizada durante la investigación permitió el acercamiento a autores de América Latina, región en la cual se origina la teoría de la Educación Avanzada, que en sus inicios se caracterizó por su sentido elitista, dirigido a recursos humanos graduados universitarios, "(...) justamente para acentuar las diferencias de clases". (Añorga, 2012)

En Cuba, la concepción de Educación Avanzada discrepa de estas posiciones y se encuentra en plena correspondencia con la concepción filosófica y clasista, como resultado del modo de vida sustentado en el modelo socialista cubano.

De ahí que la Educación Avanzada cubana está dirigida hacia todos los recursos humanos, definido por Añorga (2014) como: "(...) los seres humanos que conviven en el país, incluyendo las categorías de desocupados, trabajadores estatales o por cuenta propia, egresados de cualquier nivel de escolarización formal, de la formación alcanzada por la tradición familiar o por determinadas contingencias personales o familiares, que poseen potencialidades para el trabajo productivo y/o social, al utilizar, para ello, todas las alternativas educativas que la creación humana sea capaz de generar". Estos elementos hacen que la Educación Avanzada sea "(...) atrevida, novedosa, puntera, y que incluye el último y permanente subsistema de conocimientos, habilidades y valores, para toda la vida útil del hombre, aún en la tercera edad".

Esta teoría cuenta con leyes, principios, regularidades, formas, tecnologías, que los autores consideran indispensables, en tanto analizan, que sus presupuestos vienen a colación con el presente trabajo.

Entre los investigadores de esta concepción en Cuba se encuentran: Añorga JA. (2014), Valcárcel N. (1998), Ferrer MT. (2002), Santos J. (2005), Martínez M. (2007), Cardoso L. (2008), Espino M. (2019), Nápoles D. y otros.

Valcárcel en el año 1999 expresó que, “la propuesta teórico-práctica de la Educación Avanzada es lo suficientemente general que permite la explicación y fundamentación de las diferentes expresiones para el perfeccionamiento de los recursos humanos y lo suficientemente singular que puede particularizarse en cada sujeto”.

Por su parte Grey (2013) refiere que, la especificidad está en las concepciones teóricas que se operacionalizan para penetrar y transformar la práctica inestimable de las acciones e influencias que ejercen los docentes, los tutores, la familia y la comunidad, los empleadores, los colectivos laborales; en fin, los seres humanos que interactúan con los sujetos.

De ahí, la importancia de reconocer que la Pedagogía es la categoría eterna de los hombres, como dijera Savin (1972), es el núcleo esencial para el mejoramiento del desempeño profesional, en tanto permite aprender y corregir los errores.

Los autores reconocen a la Educación Avanzada como referente teórico y práctico necesario, que abre posibilidades de estudiar y sistematizar el proceso de mejoramiento humano, en función de proporcionarles a los recursos humanos, nuevos conocimientos, habilidades, hábitos, sentimientos, actitudes, capacidades, valores, conductas y calidad de vida, facultándolos para transformar la realidad de forma armónica y coherente con las necesidades, lo que contribuye al desempeño y a elevar los niveles de profesionalidad en cualquier tipo de actividad que desarrolle el hombre.

En el ámbito internacional de acuerdo con el resultado de la sistematización realizada a investigaciones del desempeño, se hace énfasis en la importancia de identificar los logros a alcanzar por los recursos humanos y detectar sus problemas, con el primordial objetivo de ayudarlos a mejorar su desempeño. De manera particular en Finlandia se caracteriza porque el individuo debe demostrar un desempeño de calidad, donde prime la profesionalidad. En España, el desempeño profesional de los recursos humanos se comprueba mediante sus actuaciones. (Murillo, 2006)

Los autores coinciden con los investigadores anteriormente citados, pues estos fijan su punto de partida en la etimología asociada a la acción realizada o ejecutada por una persona, en la que se incluye la responsabilidad, reconocen el desempeño como capacidad para referirse a una conducta real de lo que hace y sabe hacer, en ella incluyen

también la idoneidad, específicamente de un profesional para realizar acciones en su objeto de trabajo, y lograr así, la profesionalidad.

Investigadores como Añorga JA. (1997), Rodríguez CR. (2009), Barazal A. (2011), Oramas R. (2012), Fuentes CM. (2012), Díaz AA. (2012), Valle LC. (2012), Espino M. (2019), Nápoles D. (2020), entre otros, reconocen una variedad de términos que se asocian al concepto desempeño en diferentes acepciones: desempeño laboral, desempeño profesional, desempeño profesional pedagógico, desempeño pedagógico profesional, desempeño desde el puesto de trabajo, utilizados fundamentalmente por sus autores, para precisar el contexto y actividad laboral de referencia; conceptualizados en su generalidad como: capacidad, idoneidad, acciones o sistema de acciones, modos de actuación, competencia y proceso; vinculados también con funciones, tareas, actividades u obligaciones que realiza el profesional. Este último definido por Añorga (2014) como “aquel individuo que a partir de una instrucción formalizada o no, ejerce una profesión al demostrar en la actividad cualidades que lo identifican como tal: rapidez, precisión y cuidado, lo que se interpreta como cualidades en los resultados”.

Después de múltiples aplicaciones, Añorga (2015), formula una nueva definición de desempeño, donde incluye lo novedoso de las anteriores y consecuentemente lo fundamenta como se enuncia: “es un proceso pedagógico que desarrollan los hombres en un escenario habitual donde realizan sus labores, enmarcadas en un sistema de relaciones, normas y procedimientos que deben cumplirse, para un resultado satisfactorio”.

Luego del análisis efectuado, los autores consideran que la definición aportada por Añorga en el año 2018, se ajusta perfectamente al interés de la presente investigación, por lo que la asumen y la adaptan como definición operacional correspondiente al desempeño de los recursos humanos del laboratorio clínico en seguridad biológica, e insertan algunos aspectos puntuales, tal y como que se expone a continuación: Desempeño en seguridad biológica: proceso dialéctico que se caracteriza por transformaciones positivas, duraderas y personalizadas que desarrollan de manera consciente y responsable los recursos humanos del laboratorio clínico y demás instalaciones expuestas a riesgos biológicos, al mostrar una adecuada percepción de

estos, además de conducirse con habilidad, precisión, originalidad, rapidez y compromiso al ejecutar las buenas prácticas en la labor que efectúan, en aras de preservar la salud y alcanzar niveles superiores de profesionalidad.

Desde esta teoría se revela que el desempeño como se infirió con antelación, incluye a todos los estratos sin importar edad, formación, capacitación, superación o preparación para el oficio o profesión, es por ello que los autores consideran pertinente contextualizar a la seguridad biológica dentro de la actuación de los recursos humanos que laboran en el laboratorio clínico del Hospital Universitario Comandante Manuel Fajardo, debido a la heterogeneidad del colectivo, dada por la diversidad de calificadores de cargo, diversos grupos etarios, sexo, diferentes niveles de formación académica, niveles de desempeño, tiempo de experiencia laboral, entre otros factores, problema que enfrenta desde su surgimiento y desarrollo.

La Seguridad Biológica está estrechamente relacionada con la evolución de la Microbiología, debido al interés mundial que muestra esta disciplina acerca de las enfermedades adquiridas en los laboratorios como un problema asociado a la manipulación de los agentes biológicos infecciosos, que se manifiesta desde finales de la década de los años 40 del siglo XX. (Meyer, Eddie, 1941; Sulkin, Pike, 1949)

Los autores comparten el criterio de que los avances científicos y tecnológicos deben formar parte del desempeño de los recursos humanos de los laboratorios clínicos y se requiere reconsiderar el enfoque y el concepto de seguridad biológica, así como su importancia, los que en un inicio contemplaban solamente los aspectos relacionados con las afectaciones que podrían sufrir quienes manipulaban o se exponían a los agentes biológicos y que en la actualidad asume además las posibles afectaciones que sobre el medio ambiente puede ocasionar la liberación de organismos genéticamente modificados, aspectos que denotan la necesidad de un cambio en el desempeño de este personal.

La Organización Mundial de la Salud (2005) publica varias ediciones del Manual de Seguridad Biológica en el Laboratorio, así como otros documentos de significativo valor sobre la prevención y control de las enfermedades, con énfasis en la comunicación, desempeño y gestión del biorriesgo y el entrenamiento.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (2017), cada año se reportan aproximadamente 120 millones de accidentes laborales, los cuales producen más de 200 000 muertes y 68 millones de enfermos, provocados en su gran mayoría por la exposición profesional a los riesgos laborales. En su campaña de prevención de riesgos, se presta particular importancia al riesgo biológico en trabajadores de los centros de salud y analiza sistemáticamente la problemática de la Bioseguridad.

La Organización Panamericana de la Salud (2009) plantea que entre los trabajadores de la salud, el personal de laboratorio, de enfermería y de limpieza son los grupos más vulnerables a diversos riesgos de exposición ocupacional, por la naturaleza de su trabajo.

En tal sentido, los autores refieren que el riesgo biológico es aquel que puede generar peligros de infección, intoxicación o alergias sobre los recursos humanos. Es el derivado de la exposición a agentes biológicos, como bacterias, hongos, protozoos, virus, nematodos, trematodos, cestodos, ectoparásitos viables o sus productos, incluso las toxinas, los que debido a los nexos evolutivos de tipo parasitario establecidos con la especie humana, resultan patógenos para el hombre y adquieren, por tanto, importancia médica.

Las pandemias de síndrome respiratorio agudo grave (SRAG) y de la gripe A, pone de manifiesto la vulnerabilidad de estos profesionales a las infecciones transmitidas por vía aérea (Esteve, 2016). De hecho, cada vez cobra mayor interés este mecanismo de transmisión, por la aparición de brotes de infecciones asociadas a la salud y por su marcada repercusión en las instituciones asistenciales, tal es el caso de la Pandemia que vive la humanidad, denominada COVID-19.

Según Gambino (2007), las infecciones adquiridas en el laboratorio constituyen objeto de discusión en la comunidad científica, por lo que el personal que labora en estas instalaciones está expuesto al riesgo de contraer enfermedades por su trabajo con pacientes posibles portadores de enfermedades infecciosas transmitidas por la sangre, como el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), los Virus de las hepatitis B (VHB) y C (VHC) o por aerosoles, como la tuberculosis (*Mycobacterium tuberculosis*), entre otras. Estas exposiciones pueden también ocurrir a partir de la relación del patógeno con

heridas, pinchazos con agujas y mediante el contacto con membranas, mucosas y la piel dañada.

Los autores de la presente afirman que todo laboratorio clínico debe contar con un personal preparado, consciente de los riesgos presentes en el manejo de los agentes biológicos y a la vez, que es imprescindible la sistemática superación, que les permita perfeccionar las buenas prácticas y procedimientos en estos escenarios. Es por ello que constituye el mejoramiento profesional y humano el cimiento indispensable en este sentido. (Añorga, 2012)

Según establece la legislación vigente en las instituciones hospitalarias para garantizar el cumplimiento de la seguridad biológica, los trabajadores deben someterse a chequeos médicos pre-empleo y periódicos para detectar enfermedades profesionales de origen biológico (Organización Mundial de la Salud, 2001), es por ello que el desempeño de los recursos humanos, no está referido exclusivamente a los médicos, licenciados o graduados de nivel superior, sino que involucra también, a los demás empleados de la salud que están expuestos a los agentes biológicos, como auxiliares de limpieza, operarias fregadoras, mensajeros, entre otros.

Los autores corroboran las ideas anteriores, planteando que el desempeño de los recursos humanos de los laboratorios clínicos en seguridad biológica debe tener presente la evaluación del riesgo, esta se concreta principalmente en la identificación del peligro y la prevención de infecciones de laboratorio, cuando se trata de actividades que involucren material infeccioso. Su determinación representa un ejercicio crítico y productivo que ayuda a asignar los niveles de seguridad biológica a instalaciones, equipos y; prácticas y procedimientos que reducen al mínimo el peligro de exposición del trabajador y del medioambiente ante determinado agente biológico.

Durante visitas realizadas, la aplicación de un diagnóstico inicial a este colectivo y la observación al desempeño se ratificaron deficiencias en los conocimientos que determinaron malas praxis, que por su puesto, repercutieron en el desempeño. En este sentido, se pueden destacar el irrespeto de la política de accesibilidad limitada, el mal uso de la mascarilla facial, no recambio de guantes desechables, la refrigeración de alimentos conjuntamente con las muestras, el mal manejo de los desechos biológicos,

entre otras. Irregularidades éstas que coinciden por las descritas por otros investigadores en sus estudios.

En este sentido Lozano (2015), considera que el desempeño de los recursos humanos en seguridad biológica en los laboratorios clínicos depende también de los elementos estructurales, arquitectónicos, la ubicación de la instalación, el diseño de ambiente y construcción de los laboratorios, las condiciones de equipamientos, las características de los desinfectantes, los métodos de esterilización según el riesgo de infección y la cultura en bioseguridad del personal, así como, la aplicación de las normas orientadas a proteger la salud, aspectos estos de seguridad no solo para el trabajador, sino también para los pacientes, estos elementos propios del contexto de los laboratorios clínicos resultan de particular importancia para los autores de la presente y justifican la necesidad de sistematizar la superación dirigida a los recursos humanos que trabajan en estas instalaciones.

Los autores parten de lo referenciado y comparten la idea de que el desconocimiento de las precauciones con las muestras de sangre, la ropa contaminada, el manejo incorrecto de los desechos biológicos peligrosos y los accidentes con objetos punzo cortantes demuestran una debilidad del conocimiento, lo que evidencia la deficiencia en la superación permanente y continuada de los servicios asistenciales donde laboran, pues la instrucción sobre estas precauciones son requisitos prioritarios para el personal de la salud, por estar presentes en sus procedimientos diarios.

La seguridad biológica, como disciplina regida por principios básicos: prácticas y procedimientos, equipos de seguridad, diseño de las instalaciones, el manejo adecuado de los desechos biológicos, reconoce en el ámbito de la contención física, que los dos primeros elementos garantizan una contención primaria (protección al trabajador) y los dos restantes garantizan una adecuada contención secundaria (protección a la comunidad y al medio ambiente) (Castells, Cruz, Marrero, Agüero, 2003) esta planificación incluye las acciones de superación que contribuirán al mejoramiento del desempeño de los recursos humanos del laboratorio clínico.

Cierto es que, la aplicación de técnicas de análisis de riesgo permiten la optimización del manejo de desechos biológicos peligrosos, resultado que fue expuesto por Núñez Y.

(2011), lo que también forma parte del contenido del desempeño de los recursos humanos de los laboratorios clínicos en seguridad biológica.

En efecto, los autores consideran factible destacar que a pesar de la importancia que reviste la temática de la seguridad biológica en el mundo de hoy, existen escasos referentes de estudios a nivel mundial y nacional, lo que evidencia la necesidad de promover este tipo de investigaciones por el valioso impacto que tienen en la preservación de la salud humana y del medioambiente. La producción intelectual, así como los referentes basados en la evidencia son insuficientes, y particularmente, los estudios efectuados en los últimos cinco años.

CONCLUSIONES:

- El estudio inicial efectuado al desempeño de los recursos humanos del laboratorio clínico del Hospital Universitario “Comandante Manuel Fajardo” permitió identificar que la preparación en seguridad biológica no es óptima, incidiendo en ello diversos factores como la heterogeneidad del colectivo laboral, la limitada existencia de actividades de superación, los escasos contenidos referentes a la seguridad biológica en las asignaturas de pregrado, y en ocasiones, la carencia de recursos y equipos de protección personal. Todo lo cual ha repercutido negativamente en el desempeño de los recursos humanos del laboratorio clínico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añorga JA. (2012). *La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano*. [Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias]. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona; p. 81.

Añorga JA. (2012). *La producción intelectual, un resultado de la profesionalización*. Cali: Editorial UNIAJC; p.21

Añorga JA. (2014). *La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano* (Parte 2). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona [en línea], (Enero-Junio): Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?>> ISSN 0864-196X. [Consultado: octubre, 2020] p. 7-9

Añorga JA. (2014). *La Educación Avanzada, teoría educativa para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. (Tomo II). La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona; pp.30, 141,151-157.

Añorga JA. (2014). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales de la Comunidad: Educación Avanzada*. En formato digital. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona; p. 43

Añorga JA. (2015). *Educación Avanzada, producción intelectual y competencias*. Cali: Editorial Universidad. Santiago de Cali; p.15.

Añorga JA. (2018). *Desde la utopía a la realidad, algunos mitos y fantasías, al cabo de 35 años de la Educación Avanzada*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona;

Castells S., Cruz E., Marrero A., Agüero A. (2003). *SIDA, evaluación de la información sobre las normas de bioseguridad en Estomatología*. Rev. Archivo Médico de Camagüey.

Esteve M. (2016). *Riesgo biológico en profesionales sanitarios*. En: Farreras Rozman. Medicina Interna, 10ma ed. Capítulo 310, pp. 244-268 .PDF. [Internet]. Barcelona, España: Elsevier España (S.L.U); Disponible en: <https://scholar.google.com/cu/scholar?q=Riesgo+biológico+en+profesionales%20sanitarios+Farreras+Rozman.+Medicina+Interna>. [Consultado: octubre, 17de 2017].

Fernández R. (2001). *Bioseguridad*. En: Llop A, Valdez-Dapena M, Suaso J. Microbiología y parasitología médicas. Ciudad de la Habana: Ciencias Médicas;; Vol 3. p. 581-7.

Gambino D. (2007). *Percepción del riesgo biológico en una institución hospitalaria*. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/tema/11056/Percepcion-riesgobiologico-institucionhospitalaria.html>. [Consultado: marzo, 2020].

Grey X. (2013). *La preparación del maestro de escuelas de conducta*. [Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación]. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Lozano L. (2015). *Seminario de Bioseguridad para personal de laboratorios clínicos en policlínica de la Chorrera*; Disponible en: <http://www.css.gob.pa/web/31-ago-2015chorrera.html>. [Consultado: enero, 2020].

Meyer K., Eddie B. (1941). *Laboratory infections due to Brucella*. Journal Infectious Disease.

Murillo FJ., González V., Rizo H. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre países de América y Europa*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO. Chile. Disponible en: <http://www.unesco.cl>. [Consultado: octubre, 2017].

Núñez Y. (2011). *Aplicación de Técnicas de Análisis de Riesgo para la optimización del Manejo de Desechos Biológicos*. [Tesis de Maestría en Bioseguridad]. La Habana, Cuba: Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas (InSTEC).

Organización Mundial de la Salud. (2001). *World Health Organization. Safe management of wastes from health-care activities*. Ginebra WHO.

Organización Mundial de la Salud. (2005). *Manual de Bioseguridad en el laboratorio*. (3ra Edición), Ginebra;

Organización Mundial de la Salud. (2017). *Anuario Estadístico*. Titania Compañía. España.

Organización Panamericana de la Salud. (2009). *Curso de Gestión de calidad y buenas prácticas de laboratorio*. II Edición, Washington, D.C. Disponible en: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=category&id=3611&layout=blog&Itemid=3951&lang=pt. [Consultado: marzo, 2020].

Savin NV. (1972). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Sulkin SE., Pike RM. (2009). *Viral Infections Contracted in the Laboratory*. New England Journal of Medicine; 1949.15.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). *Curso de Gestión de calidad y buenas prácticas de laboratorio*. II Edición, Washington, D.C; Disponible en: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=category&id=3611&layout=blog&Itemid=3951&lang=pt. [Consultado: marzo, 2020].

Valcárcel N. (1999). *La comunicación profesional*. Programa de doctorado. Universidad de Sucre. Bolivia: UMRPSFXCh; p. 11.

MODELO PARA LA GESTIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO

MSc. Yusnely Collazo Martínez. Subdirectora Biblioteca “Hermanos Saiz y Nancy Uranga”. Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”. Profesora asistente. ycollazo@upr.edu.cu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6535-0552>

Dra. C. Meivys Paez Paredes. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES). Coordinadora del Grupo de Tecnología Educativa, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”. Profesora titular. meivys@upr.edu.cu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5325-1004>

RESUMEN

La integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior ha sido una inquietud para el profesorado dada la diversidad de herramientas y recursos existentes para impartir la docencia. En este contexto se impone la necesidad de renovar los métodos pedagógicos potenciando los entornos de enseñanza aprendizaje virtuales como espacios interactivos, flexibles y dinámicos. Es apreciable en los últimos años la proliferación de los objetos de aprendizaje en las prácticas educativas, sin embargo, su construcción y gestión amerita especial atención. La investigación se centra en presentar un modelo para la gestión de objetos de aprendizaje como herramienta para el proceso docente educativo en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, sustentada desde la Ciencias de la Educación. El modelo brinda el camino a seguir desde la producción del objeto, su codificación, conservación hasta la socialización. A su vez, contiene dos componentes primero teórico conceptual con un objetivo y fundamentos que lo sustentan y el segundo instrumental con cuatro etapas, cada una con acciones a ejecutar. En la investigación fueron utilizados métodos teóricos, empíricos como método rector el materialista –dialectico. La aplicación del modelo posibilita guiar el aprendizaje del estudiante una mejor gestión de los objetos de aprendizaje donde el estudiante se convierte en protagonista de su propio conocimiento.

Palabras claves: objetos de aprendizaje, gestión de objetos de aprendizaje

ABSTRACT

The integration of information and communication technologies in the teaching-learning process in higher education has been a concern for teachers given the diversity of existing tools and resources for teaching. In this context, there is a need to renew pedagogical methods, promoting virtual teaching-learning environments as interactive, flexible and dynamic spaces. The proliferation of learning objects in educational practices is appreciable in recent years, however, their construction and management deserves special attention. The research focuses on presenting a model for the management of learning objects as a tool for the educational teaching process at the University of Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, supported by Education Sciences. The model provides the way forward from the production of the object, its codification, conservation to socialization. In turn, it contains two components, first theoretical-conceptual with an objective and foundations that sustain it, and the second instrumental with four stages, each one with actions to be carried out. In the research, theoretical and empirical methods

were used as the materialist-dialectical guiding method. The application of the model makes it possible to guide the student's learning a better management of the learning objects where the student becomes the protagonist of their own knowledge

Keywords: Learning object, Knowledge learning object

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los momentos actuales se ha convertido en parte indispensable del escenario mundial, en tanto la información se transforma a una velocidad vertiginosa en conocimiento, convirtiéndose por tanto en un activo de indiscutible valor para el desarrollo de la sociedad. En consonancia con ello, se han generado recursos tecnológicos para acceder y difundir la información y como medio de comunicación, dentro de estos y más enfocados a la educación, destacan las webquests, blogs, wikis, videos, textos, hipertextos y redes sociales.

El uso de las TIC con fines educativos ha abierto nuevas dimensiones y posibilidades en los procesos de enseñanza aprendizaje ya que posibilitan una gran cantidad de información interconectada permitiendo una mayor individualización y flexibilización del proceso educativo, adecuándolo a las necesidades particulares de cada usuario; representan y transmiten la información a través de múltiples formas provocando la motivación del usuario; y ayudan a superar las limitaciones temporales y/o distancias geográficas entre docentes y educandos y de este modo, facilitan extender la formación más allá de las formas tradicionales de la enseñanza presencial.

La UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, avizoraba lo que hoy presenciamos en nuestras Universidades ante los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, al permitir una mejor forma de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder a él (UNESCO, 1998).

Los OA en el contexto internacional se enmarca como una oportunidad en la Agenda 2030 que incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular con el ODS 4 “Educación de calidad”, al tener como reto que los usuarios tenga habilidades para acceder, reutilizar y compartir OA y garantizar su acceso inclusivo y equitativo a través de las plataformas permitiendo su recuperación de manera eficiente.(UNESCO, 2019)

En la sociedad cubana las TIC tiene un componente esencial en tanto se generan y actualizan políticas educativas a tono con el lineamiento (119) Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021 que se dirige: *“a avanzar en la informatización del sistema de educación, desarrollar los servicios en el uso de la red telemática y la tecnología educativa de forma racional, así como la generación de contenidos digitales y audiovisuales”*. (Partido Comunista de Cuba, 2017)

En la Educación Superior Cubana la inserción de las TIC es de gran importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje. Una de las tendencias que se la ha prestado atención es lo que respecta a la producción de contenidos educativos, específicamente a la generación de objetos de aprendizaje (OA) constituyendo una herramienta en las propuestas curriculares del proceso de enseñanza desde muy diversas formas y desde la perspectiva pedagógica.

Ello permite nuevos desafíos para los profesores, investigadores y estudiantes, principalmente como apoyo a las actividades presenciales, semi-presenciales y la auto-preparación al cambiar las concepciones tradicionales en cuanto a métodos y estrategias de aprendizaje.

La Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”(UPR), implementa en sus programas curriculares la inserción de las TIC en correspondencia con las políticas del Ministerio de Educación Superior (MES). La introducción de los OA en el proceso de enseñanza aprendizaje es un reto para sus profesores en tanto se precisa de habilidades y conocimientos para su diseño, gestión y reutilización.

El término de OA no es nuevo, innumerables y amplias son las definiciones aportadas desde su aparición en los años 60. Uno de los principales teóricos e impulsores del concepto objeto de aprendizaje (Wiley, 2000) expone que es “cualquier recurso digital que pueda ser reutilizado como soporte para el aprendizaje”. Dándole gran importancia a la reutilidad del objeto y que puede ser adaptado en cualquier entorno.

Astudillo, capta en su propuesta de definición los atributos de los objetos de aprendizaje, intención pedagógica, reutilización y metadatos, así como los contenidos de los objetos de aprendizaje, al considerar que:

“son una unidad didáctica digital diseñada para alcanzar un objetivo de

aprendizaje simple y para ser reutilizada en diferentes entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y en distintos contextos de aprendizaje. Debe contar, además, con metadatos que propicien su localización, y permitan abordar su contextualización”.(Astudillo, 2011, p. 91)

Indistintamente, varios son los aportes acerca de la definición de OA, lo cierto es que son recursos digitales o no digitales; unidades didácticas; con una estructura, contenido, objetivo, evaluación y de carácter educativo. Estos tienen la característica de ser accesibles en cualquier entorno virtual para lo cual son importantes los metadatos para su uso, accesibilidad y recuperación; así como la posibilidad de ser reutilizables.

Los OA pueden construirse aplicando las herramientas o software de autor lo cual facilita crear y empaquetar contenido para ser distribuido en formato digital a través de plantillas que facilitan el diseño y permiten trabajar con (o exportar a) estándares internacionales (como SCORM), o bien se utilizan para formatos de amplia difusión (como HTML y/o Flash). Además, se utilizan otras herramientas como editores: de páginas web, de imágenes, de video, de evaluación. La utilización adecuada de estándares de metadatos para los OA posibilita la interoperatividad, accesibilidad, durabilidad y reusabilidad con otros sistemas compatibles y con ello la gestión de los OA es eficiente.

Un Gestor de OA según Rengarajan, (2001), es un sistema basado en web que es utilizado para crear, aprobar, publicar, administrar y almacenar recursos educativos y cursos en línea. Los principales usuarios son los diseñadores instruccionales que utilizan los contenidos para estructurar los cursos, los profesores que utilizan los contenidos para complementar su material de clase e incluso los alumnos en algún momento pueden acceder a la herramienta para desarrollar sus tareas o completar sus conocimientos.

Los contenidos usualmente se almacenan como objetos descritos e identificables de forma única.

La gestión de los objetos de aprendizaje según los autores Menéndez Domínguez & Prieto Méndez, (2015) no es un proceso sencillo, supone factores como: el objetivo y diseño instruccional, estilo de aprendizaje, interacción, interfaz, formato, descriptores y procesos como: la generación, la búsqueda y recuperación, el etiquetado, la composición.

El modelo de gestión de OA que se presenta en el trabajo permite a los profesores de la UPR crear y compartir recursos, buscar y recuperar otros que han sido creados.

Metodología

El presente trabajo se desarrolló bajo el enfoque metodológico general dialéctico materialista posibilitando operar con sus leyes, categorías y principios, empleándose métodos de investigación de los niveles teóricos, empíricos que adecuadamente combinados muestran elementos cualitativos.

Se emplearon los métodos: análisis-síntesis e inducción-deducción para el procesamiento de la información, la interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones así como el método sistémico-estructural para lograr una coherencia entre las etapas de la metodología aportada.

El estudio teórico se inició en el curso 2017-2018, utilizando materiales teóricos los OA metodologías para su diseño y gestión. El análisis documental confirma la necesidad de gestionar OA como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en cada carrera.

Resultados

Como parte de los resultados obtenidos de los métodos aplicados en la UPR y que fundamenta la propuesta de modelo para la gestión de OA se encuentran:

1. Inexistencia de políticas relacionadas con la gestión de los objetos de aprendizaje.
2. Los recursos didácticos digitales desarrollados no responden a una concepción científica del proceso, por lo que no permite su gestión, reutilización y visualización en entornos virtuales.
3. Bajo nivel de integración de contenidos de la profesión al desarrollo de recursos didácticos digitales.
4. Insuficiente dominio por parte de docentes de la gestión de los OA

A partir de lo expuesto se presenta la metodología con sus componentes que contribuye a digitalizar y hacer accesible el conocimiento adquirido permitiendo su tratamiento versátil y la rápida difusión.

La metodología para la gestión de los OA tiene como objetivo: orientar intencionada y conscientemente al docente sobre la gestión de los objetos de aprendizaje para la enseñanza.

Desde el componente teórico está estructurado en tres etapas fundamentadas a partir de las relaciones que se establecen entre el estudiante- profesor, estudiante- profesor y el contexto actual. La inserción de los OA en el proceso de enseñanza tiene una intención pedagógica centrada en el estudiante, herramienta de ayuda en el aprendizaje que estará almacenado y con visibilidad para su gestión en plataformas virtuales. Las etapas de la metodología se describen a continuación:

Etapas 1- Codificación: es colocar al conocimiento de forma legible, entendible y organizada para que pueda ser utilizado por todas las personas que lo necesiten. Entendido que el OA deberá contener en su estructura metadatos consistente en información que caracteriza datos, describiendo el contenido, calidad, condiciones, historia, disponibilidad y otras características de los datos.

El buen etiquetado de los OA proporciona ventajas en cuanto a la identificación del objeto, facilita su búsqueda, permite el almacenamiento, favorece la reutilización y propicia la interoperabilidad.

Los metadatos constituyen elementos clave en el proceso y bien pueden ser:

- Metadatos descriptivos: descubrimiento, identificación, selección, usabilidad, y evaluación.
- Metadatos administrativos: es información que facilita la administración de los recursos.
- Metadatos estructurales: sirven para identificar cada una de las partes que componen al recurso.

En este aspecto los metadatos podrán estar correspondencia con herramientas en soportes: XML, HTML, LOM, Dublín Core. Se adopta en principio los metadatos existentes en el diseño del OA utilizando el software eXelearning y en el proceso de publicación estará en correspondencia con Dspace que soporta el repositorio existente en la Universidad de Pinar del Río.

Es una etapa donde el profesor deberá identificar el contenido a enseñar de su asignatura, representado en un OA que contiene en su estructura objetivo, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación, todo en un ambiente amigable lo que permite que se establezca una relación dialéctica entre objetivos, contenidos métodos, medios y formas de organización de la enseñanza.

El estudiante en función de mejorar su aprendizaje será capaz de explorar libremente en ocasiones repetir temas hasta lograr un dominio (aprendizaje personalizado), apropiarse de un conocimiento con ayuda del OA para resolver un problema específico. A su vez, el OA insertado en los programas curriculares es utilizado y reutilizado en otros temas en un costo económico mínimo, ahorro de tiempo y de relevancia social.

Etapas 2- Conservación: es la preservación explícita del conocimiento. Los OA deben estar almacenados en repositorios como facilitadores claves para incrementar el valor de los recursos de aprendizaje dando la oportunidad a reutilizar, reorientar y hacer reingeniería para cubrir las necesidades del usuario final (López Guzmán, 2005). Es por eso que el repositorio debe brindar opciones para solicitar, gestionar, enviar, almacenar y socializar.

El éxito de la conservación de los OA en repositorios es que se cumplan con los criterios antes descritos y la capacidad del estudiante o profesor a interactuar con la interfaz con facilidad.

Es importante destacar en esta etapa se adopte medidas en cuanto a la publicación de los OA en el repositorio a partir de los derechos de autor, se estima utilizar la Licencia de Código Abierto que posibilita al usuario que acceda pueda reutilizar el objeto.

Etapas 3- Transferencia: es el momento en el que el conocimiento (objetos de aprendizaje) codificado y conservado es transmitido a otros por medio de herramientas tecnológicas

Los OA deberán ser socializados a través de entornos virtuales que atendiendo a su formato de navegación (HTML, XML, JPG, PDF, flash) y Protocolos de comunicación (TCP/IP, HTTP) podrán tener visibilidad, accesibilidad y facilidad de gestión en Plataformas e-learning (LMS/LCMS), Tecnologías Web 2.0 y Redes Sociales.

En tanto, para las etapas de conservación y transferencia los OA creados por los profesores deberán cumplir con ciertos atributos como reusabilidad, interoperabilidad, accesibilidad, portabilidad, flexibilidad y granularidad. A ello se le suma el uso apropiado de los colores, las fuentes, presentación y disposición de la información, navegabilidad que los hace más atractivo y dinámico. De igual forma, la exigencia de estándares facilitará el intercambio entre diversos sistemas y plataformas, así como la reutilización y escalabilidad en entornos educativos.

La metodología a su vez cuenta con etapas de instrumentación:

Etapas inicial: es un diagnóstico de las condiciones necesarias para la gestión de los OA. Es la presentación de las características de los distintos momentos de la gestión de los OA y en la comprobación se le presenta un cuestionario de respuesta simple y unívoca con los aspectos que debe poseer el docente para una gestión eficiente de los OA.

Etapas de diseño: es diseñar el proceso de formación de los docentes para gestionar OA, atendiendo a los tres momentos del proceso: codificación, conservación y transferencia.

En la etapa se brinda un tratamiento diferenciado de los docentes en correspondencia con los resultados del diagnóstico y con las competencias infotecnológicas que poseen y se determinan las actividades metodológicas para la formación del docente como gestor de objetos de aprendizaje.

Etapas de práctica: es implementar en la práctica la gestión de los OA por parte de los docentes atendiendo los tres momentos: codificación, conservación y transferencia

En el primer momento de la codificación estará en coordinación con los especialistas del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la UPR, los cuales revisarán el objeto producido se procesará atendiendo los criterios (metadatos) establecidos en el repositorio institucional. En este caso se habilitará una comunidad para alojar los objetos de aprendizaje que serán reservados por Licencia Código Abierto.

Además, los especialistas dentro de sus funciones asegurarán la calidad y pertinencia de los OA producidos en relación con las necesidades, el lenguaje del usuario, y la seguridad del sistema. Una de las opciones determinantes en el proceso

de conservación en la facilidad de navegar por parte del estudiante o profesor y estructurar su propio conocimiento.

En el segundo momento es una de las opciones determinantes en el proceso de conservación en la facilidad de navegar por parte del estudiante o profesor y estructurar su propio conocimiento. Como anteriormente se explicó los objetos se alojarán atendiendo a un código que permitirá: seleccionar el OA deseado guardar de forma apropiada y actualizar en repositorio con otros OA.

En el tercer momento de la transferencia es donde el profesor podrá interoperar con otras plataformas como MOODLE para apoyar el PEA. Se estará evidenciando características propias de los OA como la Interoperatividad y flexibilidad.

Evaluación: se realizará un análisis de los resultados de la práctica educativa y es momento para perfeccionar la propuesta y comprobar la efectividad del proceso de enseñanza a partir de la gestión de los OA

La metodología para la gestión de OA, desde una perspectiva teórica y partiendo de la integración de la TIC en los contenidos curriculares responde al modelo *Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido* por sus siglas en ingles modelo TPACK. Es un modelo formulado por Shulman (1986), que manifestaba la idea de que los docentes deben poseer conocimientos sobre el contenido y la pedagogía. (Cabero Almenara et al., 2017). Teniendo en cuenta esta idea entre el 2006 y 2009 los profesores Mishra & Koehler, (2006) de la Universidad Estatal de Michigan identifican los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte.

En el TPACK se identifican como componentes centrales: conocimiento de contenido, pedagogía y tecnología, los cuales se presentan aisladamente pero el TPACK también presenta la relación entre estos factores: conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento tecnológico del contenido, conocimiento tecnológico-pedagógico y del conocimiento tecno-pedagógico del contenido.

Al relacionar la metodología de gestión de OA con el modelo TPACK, se manifiesta los siete componentes:

En la etapa de codificación se define qué tema se va a impartir, se crea el OA y se codifica a partir de la utilización de herramienta apropiada, evidenciándose los principales componentes del TPACK: conocimiento de contenido, pedagogía y tecnología.

En la etapa de conservación y transferencia se manifiestan el conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento tecnológico del contenido, conocimiento tecnológico pedagógico y del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido. Es evidente, que el profesor presenta el contenido a impartir a través de un OA, que a su vez puede ser gestionado en entornos virtuales. En ello se pone de manifiesto las habilidades en la TIC tanto del profesor como de los alumnos.

De esta manera la metodología para la gestión OA permite guiar los aprendizajes de los estudiantes, relacionar los conocimientos y crear nuevos saberes. El estudiante se convierte en el protagonista de su propio conocimiento que genera un aprendizaje innovador y supone un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

La metodología para la gestión de los OA en el proceso enseñanza de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” tiene una estructura que abarca desde la creación de los objetos de aprendizaje hasta su gestión.

La metodología está organizada a partir de dos componentes esenciales: el primero, de carácter teórico-conceptual, donde se definen los fundamentos que lo sustentan; el segundo, de carácter metodológico, que está referido a su concepción estructural – funcional para la gestión de los objetos de aprendizaje durante la enseñanza de una asignatura en particular.

La metodología presentada tiene correspondencia con el modelo Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido, *modelo TPACK* lo que permite al profesor la integración de la TIC en sus programas curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astudillo, G. J. (2011). *Análisis del estado del arte de los objetos de aprendizaje. Revisión de su definición y sus posibilidades* [Maestría en “Tecnología Informática Aplicada en Educación”, Facultad de Informática - Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/4212/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Cabero Almenara, J., Roig-Vila, R., & Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, no.32. <http://greav.ub.edu/der/>
- Menéndez Domínguez, V. H., & Prieto Méndez, M. E. (2015). *Herramientas de Gestión para Objetos de Aprendizaje. Plataforma AGOR*. <http://www.kaambal.com>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, vol.108 (no.6), pp.1017-1054. http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- Partido Comunista de Cuba. (2017). *Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio de 2017*.
- Rengarajan, R. (2001). *LCMS and LMS. Taking Advantage of Tight Integration*. Click2learn, Inc. https://www.e-learn.cz/soubory/lcms_and_lms.pdf
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2019). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12026&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html
- Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The Instructional Use of Learning Objects*. <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>

ESTRATEGIA METODOLÓGICA CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN POPULAR PARA IMPARTIR ASIGNATURAS PEDAGÓGICAS A ESTUDIANTES DE CARRERAS NO PEDAGÓGICAS.

Dra. C Máryuri García González. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Profesora Titular. maryuri@cepes.uh.cu / maryurigarciagonzalez@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2734-6541>

Ing. Alfredo García Rodríguez. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Pinar del Río. Profesor Auxiliar. alf@upr.edu.cu. ORCID:0000-0002-7823-3547

MsC Renier Helvio Fernández García. Presidente de la Asamblea Municipal en Bejucal Mayabeque. Profesor Asistente adjunto a la Universidad Agraria de la Habana. renier@bj.appppmy.cu renierhelvio@gmail.com renier8704@nauta.com.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4835-5714>

RESUMEN

El Ministerio de Educación Superior Cubano al finalizar el año 2003 propone la inclusión en los planes de estudio de todas las carreras del país, de una asignatura de corte pedagógico. Para ello se basa en el desarrollo de la docencia, la capacitación desde las empresas y la formación en sentido general como modo de actuación en las carreras y como una nueva y viable posibilidad de empleo. Teniendo en cuenta la desmotivación y escepticismo que provocó en los estudiantes una asignatura de corte pedagógico, resultado que nos arrojó el diagnóstico que realizamos para delimitar el estado en el cual se encontraban los mismos, nos dimos a la tarea de buscar alternativas para crearles un ambiente favorable en el cual se apropiaran de los conocimientos y se motivara su interés por el aprendizaje y la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula. Para ello proponer una Estrategia basada en la metodología de la Educación Popular, la cual tiene un principio básico: “Educar para transformar... transformar para educar”, constituye el objetivo. En este caso nos parecía esencial disminuir la distancia entre discurso y práctica, descubriendo las incoherencias entre ambos, rompiendo la inercia o espera pasiva de orientaciones, desatando así la acción propia, develando la realidad en la que se vive, se desarrolla y se es actor social activo. A partir de estos elementos se diseñó la estrategia y su puesta en práctica constituyó un eslabón esencial en el desarrollo docente.

Palabras claves: Estrategia, educación popular, asignaturas pedagógicas, participativa.

ABSTRACT

The Cuban Ministry of Higher Education at the end of 2003 proposed for inclusion in the curricula of all races in the country, cutting a teaching subject. This is based on the development of teaching, training from companies and training in general as a mode of action in racing and as a new and viable employment opportunity. Given the motivation and prompting skepticism in students a cutting course teaching, we threw a result we made the diagnosis to define the state in which they were the same, we took on the task of finding ways to create them an environment favorable in which to appropriate knowledge and motivate their interest in learning and applying the knowledge acquired in the classroom.

We propose a strategy based on the methodology of popular education, which is a basic principle: "Educate to transform ... transform to educate" In this case it seemed essential to decrease the distance between discourse and practice, discovering inconsistencies between them, breaking the inertia or passive waiting for guidance, triggering the action itself, revealing the reality in which we live, is developed and an actor social asset. From these elements are designed the strategy and its implementation was an essential link in teacher development.

Keywords: Strategy, popular education, educational courses, participatory.

ANTES DE LA ESTRATEGIA... A MODO DE INTRODUCCION

Se partió de un diagnóstico mediante un taller con los estudiantes, primando la conversación heurística, donde se levantaron las expectativas de los educandos; quedando evidenciado cuales eran sus intereses, motivaciones y aspiraciones con relación a esta asignatura que por primera vez se introducía en una carrera que no es de corte humanístico.

Empleamos el diagnóstico participativo, porque en el se hacen reflexiones colectivas, se llega mejor a las personas, se toma conciencia, se hace sentir bien al participante; todos debemos crecer y encontrarnos en el diagnóstico; se debe llegar a la confianza, a la sinceridad, se debe romper la barrera del miedo. Es un proceso que transita por etapas en el cual debemos familiarizarnos y crearnos sentido de pertenencia con la causa. Es un momento de crecimiento humano por excelencia, por cuanto los individuos se reconocen y auto reconocen en el proceso de investigación.

Tomando en consideración los criterios de García, M; Ortiz, T; García, A y Fernández, R.H. (2019) para que el profesional una vez graduado pueda dominar la actividad laboral es necesario que su formación transcurra vinculada directamente a la práctica y que en ella vaya descubriendo su actividad y encargo social, así poco a poco irá dominando su profesión y las actividades cotidianas ligadas a esta; todo ello sin apartar la instrucción del sujeto, con la cual formamos al hombre en una rama del saber humano, o sea, en una profesión y lo preparamos para la vida.

Esta propuesta integra lo gnoseológico, lo psicológico y lo comunicativo para producir un conocimiento que se construye en relaciones de transformación y que se perfecciona en la problematización al concretar relaciones contradictorias de dos acciones que se realizan en un juego de contrarios que desafía a cualquier educador: Un acto de transferir,

de depositar contenido, el acto propio de “un educador” que se comprometa y se inserta... en la transformación como sujeto con otros sujetos. Freire. P; (1969), citado por Colectivo de Investigadores. (2002)

Con esta metodología se propicia la participación que debe ser un componente esencial en la pedagogía actual; además se propicia el trabajo en grupo, se fomentan valores. La educación es comunicación, es dialogo, no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados. Freire. P; (1969), citado por Colectivo de Investigadores. (2002)

Es por ello que el diagnóstico debe tener en cuenta:



Gráfico No.1: Representación gráfica de la estructura del Diagnóstico.

Al diagnóstico no se va vacío, sino con una intencionalidad, un objetivo; el nuestro deseaba partir de lo que sabían los estudiantes y verlo como un ejercicio de conocimiento, para llegar con hechos y experiencias concretas a los estudiantes y a estos hechos con palabras propias.

Es por ello que nos propusimos un auto diagnóstico (hecho por nosotros mismos), triple (Qué, cómo y bajo que condiciones lo hacemos) y que fuera ante todo participativo (entre todos).

Estudiar, como dijera Paulo Freire, no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

Al adoptar esta metodología se tuvo en cuenta que no será posible lograr grandes cambios si no trabajamos en el terreno de la formación de la conciencia de los hombres; primero hay que educar y salvar al hombre, para luego transformar a la sociedad.

En este sentido nuestros estudiantes constantemente vinculan la teoría con la práctica. A lo largo de toda la carrera están insertados en procesos productivos o de servicios, en los cuales tienen necesariamente que interactuar con las comunidades que lo rodean, con los trabajadores de las diferentes áreas y esta metodología los prepara para la vida laboral, así como los conocimientos adquiridos y desarrollados por ellos mismos en la asignatura de Pedagogía y Didáctica, la que los enseña a pensar, a ser creativos y a ver siempre la comunicación como vía de desarrollo.

FUNDAMENTOS DE LA ESTRATEGIA.

La enseñanza debe ser más constructiva que instructiva, debemos ponernos en diálogo, compartir procesos de construcción grupal, dejar atrás la improvisación hay que buscar otra forma de dinamizar el aprendizaje; debemos acercar el proceso a las personas y las personas al proceso, concientizarnos con el proceso, transformar nuestra conciencia, porque todos aprendemos de todos. Se basa en lo que conoce el estudiante, en su práctica, donde a partir de ella realiza su reflexión y va nuevamente a la práctica. Este proceso facilita el aprendizaje, cataliza inquietudes, transforma el pensamiento y construye desde la crítica, esa es nuestra premisa esencial.

La estrategia cuenta con 5 fases fundamentales, cada una de ellas argumentadas y definiendo claramente las actividades que se proponen, las técnicas empleadas y los recursos que se necesitan.

Esta fundamentada sobre la base de ejes, que constituyen líneas temáticas fundamentales, alrededor de las que se desarrolla la clase o encuentro, estos ejes recorren todas las acciones.

Además se define claramente el objetivo por cada tema y por cada clase, logrando una mayor interacción con los estudiantes, con los cuales vamos a construir el conocimiento, siendo el profesor un facilitador de la información; el cual debe tener muy presente las dinámicas a utilizar y evaluar el ¿Dónde?, ¿Cuándo? y ¿Como?.

Se va desglosando por cada tema para hacer mucho más factible su aplicabilidad y su comprensión, por parte del profesor que va a impartir la clase y por parte del alumno que será quien la reciba. La clase como forma del Proceso Docente Educativo (PDE) será activa por parte del coordinador y los alumnos; debemos tener en cuenta que la asignatura se imparte en cualquier año de la carrera, algunas en los años iniciales y otras en los años terminales, por lo que no siempre poseen un cúmulo de experiencias y conocimientos respecto a la especialidad, aunque todos cuentan con vivencias; lo que le permite al coordinador partir de estos conocimientos sobre la especialidad y vincularlos directamente con la Pedagogía y la Didáctica.

Así el proceso se desarrolla partiendo de la práctica y las experiencias acumuladas en los diferentes años de la carrera insertados en los diferentes procesos productivos y de servicio, de ahí a la teoría y como resultado obtendremos una práctica enriquecedora; formando un binomio coordinador – alumno donde todos ganen en experiencia y conocimientos.

El coordinador debe estar muy bien preparado metodológicamente y en la ciencia en particular, para poder coordinar el proceso y que los alumnos adquieran habilidades, desarrollen valores y elementos que le permitan desarrollar su trabajo una vez ubicados en la producción o los servicios, en la dirección de las Empresas, en las direcciones técnicas de los diferentes niveles de estructuras organizativas del Sector, en las estructuras que prestan servicios técnicos especializados en esta actividad; en los politécnicos que forman técnicos, en Centros de Educación Superior, en el Instituto de Investigaciones, así como Instituciones Científicas adscriptas al Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente o al Ministerio de Educación Superior.

Las funciones que debe desarrollar este egresado estarán relacionadas con las cuatro funciones fundamentales de la dirección, tales como: Planificar, Organizar, Ejecutar y Controlar; todas las actividades que se desarrollan dentro de la especialidad, su desempeño en la docencia en los Centros Universitarios Municipales y el resto de las Instituciones docentes vinculadas a ellos; como uno de los encargos sociales de los egresados.

La instrumentación de esta estrategia desde la asignatura de Pedagogía y Didáctica

también permitirá que sean más competentes, ya que les brindará la posibilidad de convertirse de manera más eficiente en personas preparadas para el diálogo y la escucha, ofrecer conferencias, entrevistas, brindar asesoramientos, entrenamientos, tutorías, entre otros.

NUESTRA ESTRATEGIA.

Esta estrategia metodológica persigue el objetivo de propiciar un mayor acercamiento entre el coordinador y los estudiantes y de estos con la práctica productiva, vinculando permanentemente los conocimientos de la Didáctica y la Pedagogía con los problemas encontrados en la producción y los servicios, teniendo entonces otra arista para detectar, evaluar y enfrentar estas dificultades; además de prepararlos para el futuro profesional y para la vida.

Otra de las ventajas que posee es que propicia el diálogo, el intercambio de opiniones y por tanto el enriquecimiento de los conocimientos, facilitando una mayor y más rápida asimilación de los contenidos, ya que las clases cumplen con los principios de la Educación Popular.

Todo proceso participativo incluye transformación, la educación debe sumarse a este proceso con la aplicación de su concepción y sus métodos que partiendo de la práctica laboral en los diferentes años de la carrera, las experiencias adquiridas en ellas, las realidades concretas de cada uno; posibilita una captación más profunda de sus necesidades, aspiraciones e intereses. Debe contribuir también a la formación integral de las personas, atendiendo a sus diferentes dimensiones, valorando los aspectos subjetivos, culturales, sociales y particulares. Finalmente debe buscar la preparación de individuos críticos y autocríticos, creativos, capaces de establecer un diálogo permanente, de permitir una identificación activa y consciente con la sociedad.

El reto está ahora en saber combinar y adaptar esta metodología, cuyos principios se le brindan en el aula; en el ámbito del trabajo de base, para poder enfrentar los grandes espacios y desafíos que el contexto actual nos demanda, sin perder por ello la profundidad y el rigor académico. Para lograrlo, no debemos perder de vista la atención armónica a 3 de los elementos esenciales a saber:

- Los fundamentos éticos.

- El compromiso socio político en el contexto actual.
- La coherencia entre el decir y el actuar, es decir, el componente metodológico.

Es necesaria una modificación de la relación educador- educando; ella no equivale a la desaparición del educador en cuanto a conductor de un proceso estructurado, con intenciones, con objetivos, con métodos. Lo que si supone es la construcción de corresponsabilidad y conlleva, para todos los implicados, tanto el placer del aprendizaje como su “momento de dolor” y las tomas de posición que pueden ser transgresiones de normas grupales o sociales, con las consiguientes rupturas. Pérez, E. (2004)

Metodología de la Educación Popular:

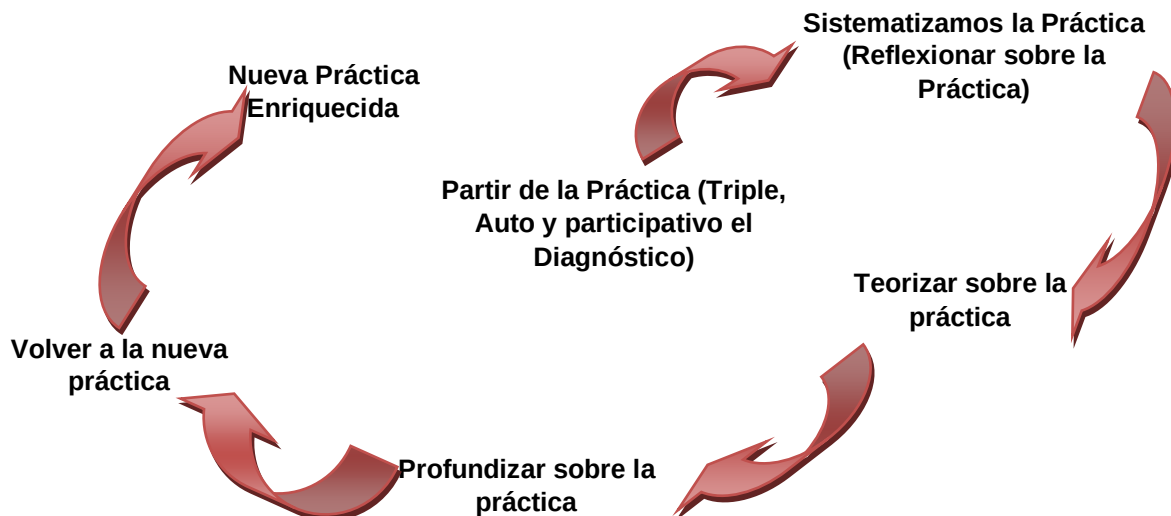


Gráfico No.2: Representación gráfica de la Metodología de la Educación Popular.

Fuente: Elaboración propia

El cuadro guía debe estar antecedido por algunos aspectos que son los que le dan forma a la estrategia:

1. Encabezamiento.
2. Tema General.
3. Objetivos específicos.
4. Método a aplicar.
5. Tiempo.

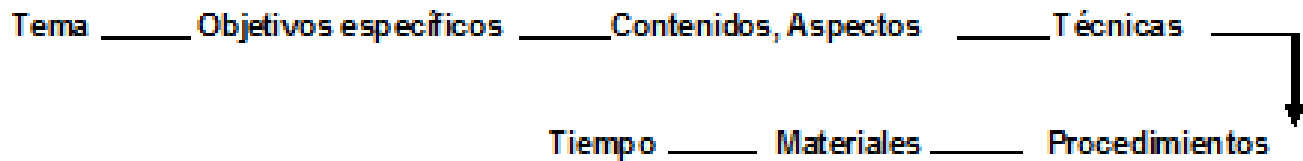
6. Participantes.
7. Coordinación.
8. Lugar y fecha.

La propuesta de Estrategia Metodológica que traemos es la siguiente:

FASE	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	RECURSOS
Acercamiento o Introducción	Crean un ambiente favorable para el desarrollo de la clase. Se realiza la presentación, se recogen las expectativas y se va animando el grupo.	Se emplean diferentes técnicas de animación, concentración, según el objetivo.	Todos los materiales a utilizar en la clase, incluyendo los de las técnicas participativas
Familiarización con el tema o Punto de partida.	Se realiza un diagnóstico, el cual le permitirá al profesor organizar mejor el proceso de enseñanza y recuperar experiencias.	Se emplean diversas técnicas a fin con el objetivo trazado. Se realiza un auto diagnóstico triple y participativo	-
Construcción del conocimiento o Profundización y análisis (Teorización)	Se realizaran acciones a través de las cuales se llegue al cumplimiento de los objetivos. Se buscan causas, consecuencias y relaciones.	Se utilizan técnicas para la construcción del conocimiento, generalmente de trabajo en grupo	Materiales de apoyo a la docencia, en dependencia del tema a tratar.
Ampliación del conocimiento o Punto de llegada	Orientación de otras referencias bibliográficas y ver las diferentes opciones para mejorar la práctica.	-	-
Recuperación metodológica	Se reflexionará acerca de lo que se hizo durante la clase. Se reconstruye el proceso vivido.	Aplicación de técnicas grupales de acuerdo con el tema abordado	De ser necesario, materiales de apoyo a la técnica seleccionada
Evaluación	Analizar lo que pasó. Ver el Por qué ocurrió así y no de otra manera	Se aplicaran términos de auto y coevaluación	

Fuente: Elaboración propia

La estrategia sigue todo el tiempo una lógica vertical, mientras la forma de la asignatura sigue una lógica horizontal:



Fuente: Elaboración propia

Acercamiento: Es una etapa de animación para crear un ambiente favorable, estimular anímicamente al estudiante y comenzar la clase con elevada autoestima. En ella se utilizan técnicas participativas que propicien la finalidad de esta fase.

Familiarización: Parte de realizar un diagnóstico general de los conocimientos que poseen los estudiantes sobre el tema objeto de la clase y sus expectativas con el mismo. Permite al profesor organizar más eficientemente el proceso de enseñanza- aprendizaje; para ello se utilizan preguntas, lecturas de textos, exposiciones de casos, etc.

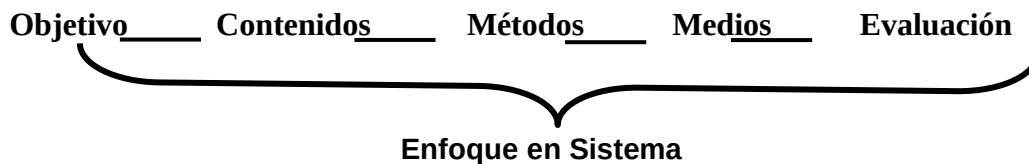
Construcción del conocimiento: Está dirigido al cumplimiento de los objetivos. Se elabora el conocimiento de manera conjunta, se hacen propuestas para la clase sobre la base de la construcción de ese conocimiento por los propios alumnos; se rechaza lo frontal, lo no participativo. Se parte de la práctica de los saberes (no se rechaza nada, pues todo puede ser utilizado en el proceso de aprendizaje). Se realiza mediante actividades grupales dirigidas por el facilitador; lo que facilita la solidaridad y la comunicación.

Ampliación del conocimiento: Consiste en las orientaciones de otras bibliografías y referencias bibliográficas que contribuyan a la profundización del tema abordado; se debe contar además con suficiente bibliografía actualizada a la que pueda acceder el estudiante.

Recuperación Metodológica: En esta fase se reflexiona sobre los contenidos trabajados, permite constatar el cumplimiento de las expectativas y evaluar el estado de satisfacción de la actividad desarrollada; esta evaluación constituirá también un elemento participativo dentro de la clase y será un espacio de reflexión.

Sería muy factible concluir las clases con alguna técnica de animación, lo que propicia terminar en alta la actividad docente, para ello utilizamos técnicas que se ajusten a este objetivo.

La evaluación no será un instrumento de coacción, no será estresante; se propiciará la autoevaluación (Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias acciones; el agente y el objeto de la evaluación se identifican), la coevaluación (Consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros) y podrá valorarse la apropiación de los saberes durante toda la clase; la evaluación por tanto, será permanente, evitando que se convierta en una fiscalización. Se mantiene una coherencia metodológica entre los componentes del proceso educativo:



Fuente: Elaboración propia

Hacer presente las ideas de Paulo Freire, según García, M (2020), concebir la educación como una acción política y de resistencia, cuyo último objetivo es la construcción de una conciencia crítica, es importante en la formación de los futuros profesionales.

RESULTADOS OBTENIDOS.

Al concluir el semestre docente donde se impartió la asignatura se realizó un taller con los estudiantes, los cuales se mostraron altamente satisfechos, motivados y con nuevas expectativas, factor este muy importante, porque se logró despertar en los estudiantes el deseo y la disposición por y para la docencia y esto a su vez les abría las puertas a una nueva posibilidad de empleo.

Quedó evidenciado el grado de independencia que habían adquirido y la confianza en si mismos, desarrollando una comunicación más espontánea en, entre y con ellos mismos; además de la reafirmación de valores en ellos, fundamentalmente la solidaridad, la

responsabilidad, la honestidad y el amor a la docencia, a la profesión, entre otros. Cambió la apreciación y visión que sobre la asignatura se tenía al iniciar el programa.

En dicho taller también se provocó al intercambio acerca de las metodologías de enseñanzas por las que transitaron a lo largo de la carrera; este dialogo motivado con toda intención por el coordinador arrojó resultados muy interesantes, quedando bien delimitados por ellos los dos tipos de metodologías de enseñanza: la tradicional y la transformadora. Esta última, con el empleo de las técnicas de Educación Popular fue la que experimentaron en nuestra asignatura.

Para una mejor comprensión hemos resumido los resultados del taller, los cuales se muestran a continuación, mostrando una relación entre Tradición y Modernidad:

ENSEÑANZA TRADICIONAL	ENSEÑANZA TRANSFORMADORA
OBJETIVOS	
Transmisión de conocimientos	Construir los conocimientos
Inculcar valores	Desarrollar valores
Amaestrar a las personas para la vida con un esquema preestablecido	Preparar a las personas para la vida, desarrollando su creatividad e independencia
MÉTODO	
Expositivo	Participativo
Reproductivo porque es más pasivo	Productivo, porque desarrolla la interacción
Memorización	Se propicia el razonamiento
Se trabaja individualmente	Combina el trabajo grupal y el trabajo independiente
Se parte de las teorías	Se parte de la práctica
ROL DEL EDUCADOR	
Autoritario	Democrático
Expone	Facilita
Pregunta	Dialoga
Trabaja en base a la corrección	Trabaja en base a la prevención
Reproductivo	Creativo

ROL DEL EDUCANDO	
Obedece	Decide
Escucha	Dialoga
Responde	Pregunta
Incumple	Razona los efectos
Reproduce	Crea
Se prepara para aprobar	Se prepara para aprender
PAPEL DE LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA	
Ilustrar	Apreciar
Copiar	Razonar
Descriptivos	Cuestionador
Reproducen	Problematizador
Pasivos	Interactivos
EVALUACIÓN	
Minimiza, aplasta	Reconoce
Se enfoca a resultados cuantitativos	Enfocada al proceso
A cargo del educador	Autoevaluación participativa
Tensiona	Estimula
Retroalimenta al educador	Retroalimenta al educador y al grupo
Mide	Valora
VALORES	
Individualismo	Colectivismo
Prepotencia	Sencillez
Fraude	Honradez
Egoísmo	Solidaridad
Insensibilidad	Humanismo
Pasividad	Espíritu cuestionador
Intelectualismo	Valora el trabajo

Con la puesta en práctica de esta estrategia, se propiciará la enseñanza transformadora y ambos componentes del proceso de enseñanza (coordinador - alumno) ganan.

Ambas enseñanzas a pesar de las diferencias poseen puntos en común, y los estudiantes pudieron delimitarlos fácilmente:

- Existe el binomio educador y educando.
- Los objetivos poseen un carácter en el proceso educativo.
- Están presentes los diferentes componentes del proceso de enseñanza aprendizaje (problema, objeto, objetivo).
- Poseen un carácter socio político.
- Se fundamentan en los conocimientos psico-pedagógicos, gnoseológicos y comunicativos.
- La comunicación juega un elemento mediador (información - diálogo).

La docencia desde la Educación Popular, debido a su metodología, intencionalidad y concepciones, pueden contribuir al conocimiento de las realidades nacionales, capacitar los movimientos de masas para su ubicación en la perspectiva táctica estratégica, así como para abordar políticas alternativas ante los problemas específicos de cada país. Buscamos desarrollar en los estudiantes una capacidad creadora, coherente respecto a la realidad y viable para los objetivos que plantean.

Partimos del hecho de que siempre que se educa o se es educado se hace política y que esta se materializa en la vida cotidiana. Por tanto consideramos que la Educación Popular posee dimensiones políticas, pedagógicas, comunicativas, organizativas, socio afectivas, culturales.

Como planteara Esther Pérez en el 2004; con total vigencia hasta hoy; la educación, es un pensamiento y una práctica pedagógica que asumen que no hay educación neutral, sino que toda educación es política, se educa para la colonización mental o para liberarse leyendo no solo el alfabeto, sino el mundo... y que al asumirlo se va construyendo a la par de nuestros reveses, victorias, avances y retrocesos, de los cambios que seamos capaces de producir en nuestras organizaciones y nuestra vida cotidiana.

La introducción de estos cambios generan resistencias y más allá de los temores y limitaciones personales que llevamos a la función de educadores, hemos tenido que lidiar

con la tendencia humana a la rutinización, con el apego a modelos, con la autocomplacencia, la incompreensión de personas acostumbradas a procesos de aprendizaje más centrados en contenidos o más formales.

Como bien planteara Paulo Freire en uno de sus múltiples ensayos: "... la mayor resistencia fue, sin embargo, la mejor: la resistencia que aflora ante el nuevo conocimiento, se expresa, pelea y cede. Esa estuvo siempre con educadores y educandos, y es necesario que siga estando, porque solo si se toca lo sedimentado es posible aprender, desaprender, reaprender." Colectivo de Investigadores. (2002a)

Lo que se pretende con esta estrategia es enfrentar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde otra perspectiva, más enriquecedora, participativa y coherente con la cual no es posible:

- Dicotomizar la práctica de la teoría.
- Dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente, del acto de crear el nuevo conocimiento.
- Dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.

Es no ver la educación....Como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos, las emociones, los deseos, los sueños deberán ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista...

CONCLUSIONES.

La estrategia propuesta constituye una experiencia positiva en la formación de los futuros profesionales, mostrando que aun desde las asignaturas que no son del ejercicio de la profesión se puede fomentar valores, habilidades y capacidad creadora que tributen a su futuro desempeño.

Desde la formación pedagógica se propicia el dialogo, la creatividad, la participación y el trabajo grupal, lo que influye favorablemente en el proceso formativo de los estudiantes en carreras no pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colectivo de Investigadores. (2002). Paulo Freire entre nosotros. CIE "Graciella Bustillo". Asociación de Pedagogos de Cuba.

Colectivo de Investigadores. (2002a). Selección de lecturas sobre metodología de la Educación Popular. CIE "Graciella Bustillo". Asociación de Pedagogos de Cuba.

Pérez, Esther. (2004). Freire entre nosotros. Editorial Caminos. Ciudad Habana. Cuba. 2004.

García, M; Ortiz, T; García, A y Fernández, R.H. (2019). Competencias generales de dirección, su formación en la universidad desde el grupo y la dimensión extensionista Revista Cubana de Educación Superior RNPS: 2418 • ISSN: 2518-2730 • N.o 1 • Enero-abril 2019

García, M. (2020). Sistematización, una práctica necesaria. Revista Diálogos e Perspectivas Interventivas, Serrinha - Bahia - Brasil, v.1, n.e9864, p.1-13, 2020. ISSN: 2675-682X

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CÁLCULO I EN AMBIENTES DE PROGRAMACIÓN. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS.

MSc. Juan Miguel Valdés Placeres, jmiquel@upr.edu.cu, <http://orcid.org/0000-0003-3295-2578>

DraC. Meivys Páez Paredes, meivys@upr.edu.cu, <http://orcid.org/0000-0001-5325-1004>

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

El trabajo tiene como propósito fundamental la enseñanza y aprendizaje del Cálculo I en la carrera Ingeniería Informática apoyado en un ambiente de programación sobre un asistente matemático, aprovechando la motivación que la programación provoca en el estudiante y al mismo tiempo contribuyendo a desarrollar una de las habilidades necesarias en este especialista. La metodología aplicada consistió en la construcción de conceptos y modelos matemáticos fundamentales pasando por las etapas gráfica, numérica y analítica, donde los niveles de programación, fueron gradualmente aumentando a la par de la asignatura de programación, las actividades se desarrollaron en equipos bajo la dirección del profesor, que gradualmente fue disminuyendo y por tanto elevando el grado de independencia grupal e individual. Por las facilidades de programación, fuerza en el cálculo simbólico y potencialidades para el cálculo numérico se seleccionó el asistente Mathematica, aunque se pueden utilizar otros asistentes equivalentes. En los resultados alcanzados observamos que conceptos matemáticos fundamentales como el de función, límite, continuidad, derivada, integral y sus aplicaciones a la modelación matemática alcanzaron el nivel deseado de aprendizaje en la mayoría de los estudiantes. Se evidenció en los proyectos desarrollados un alto grado de independencia en la modelación de complejos conceptos matemáticos a través de animaciones gráficas, cálculos numéricos y simulaciones analíticas, y en la resolución de problemas intra e interdisciplinarios. Esta experiencia se ha venido aplicando durante varios años en la carrera ingeniería informática en la universidad de Pinar del Río.

Palabras Claves: Tecnología en la enseñanza, asistentes matemáticos.

INTRODUCCIÓN

El actual desarrollo en el campo de la ciencia, así como la introducción creciente de las tecnologías en los procesos productivos y educacionales hacen cada vez más exigente la formación de estudiantes de perfil ingeniero en la educación superior cubana, donde el papel que juegan las ciencias básicas es fundamental para el logro de tales propósitos. (Iglesias y Alonso, 2017)

En la actualidad, se reconoce la existencia de dos factores con influencias significativas en la enseñanza de las ciencias básicas: la creciente informatización del proceso y la integración de las ciencias.

La informatización de la sociedad y su integración a los procesos educativos está cambiando las prioridades con relación al tiempo e intensidad que se le dedica al trabajo con algoritmos de cálculo que ya están programados y a disposición en paquetes específicos y por tanto el trabajo con conceptos está recibiendo mayor tiempo y atención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo I esto se observa con mayor intensidad.

A su vez la integración de las ciencias, se constituye como necesidad de la investigación científica actual, y está provocando un aumento de las relaciones disciplinarias en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias básicas y específicas. En el proceso de enseñanza –aprendizaje (PEA) del cálculo I está determinando el trabajo con aplicaciones a otras ciencias y proyectos integradores. (González, Lopetegui, Valdés y González, 2010)

Es coincidente la opinión de varios autores sobre el rol que juega el cálculo I en la formación inicial del estudiante de ingeniería informática, cuyo análisis permite tomar decisiones, realizar diseños y controlar procesos de forma eficaz y fiable. La modelación, la simulación y el análisis de datos resultan herramientas esenciales en la ciencia ingenieril y la industria moderna. (Iglesias y Alonso, 2017), (Pico, Díaz y Escalona, 2017)

Este trabajo va orientado fundamentalmente a dar respuesta en parte a esas dos exigencias actuales, además de contribuir al desarrollo de habilidades profesionales, desde nuevas motivaciones, la responsabilidad y el amor por la profesión.

Consistió en el trabajo con conceptos matemáticos fundamentales, pasando por las etapas gráficas, numéricas y analíticas, tanto en conferencias, clases prácticas y laboratorios desarrollados, donde se aplicó una metodología en la que los estudiantes apoyados en la programación sobre el asistente Mathematica, construyen versiones de los conceptos estudiados. Los niveles de programación también fueron escalonados de acuerdo con la disciplina programación y para los efectos se determinaron los siguientes niveles:

Nivel-1

- ✓ Uso de comandos básicos del asistente
- ✓ Definición de funciones
- ✓ Construcción de animaciones gráficas

Nivel-2

- ✓ Uso de comandos avanzados
- ✓ Programación estructurada
- ✓ Programación recursiva

Nivel-3

- ✓ Programación avanzada del asistente
- ✓ Importación y exportación con otros programas y lenguajes.

El trabajo en equipos en el desarrollo de proyectos y trabajos extraclases con la tutoría del profesor fue otro factor importante en la metodología aplicada.

Trabajos desarrollados

Sobre la base de los resultados en el cálculo diferencial e integral, se parte del reconocimiento de un trabajo tradicional en la forma de impartir la asignatura, que exige un cambio en función del aprovechamiento de la integración de las tecnologías y del trabajo interdisciplinario. En primera instancia de resignificar el papel de las formas organizativas en el proceso, donde las conferencias van más a construir conceptos, teoremas, exponer aplicaciones y orientar el estudio independiente y trabajo en equipos, para en las actividades prácticas en general estar constantemente construyendo conceptos a través de los ejercicios, los problemas, las discusiones teóricas, los laboratorios fundamentales en esta metodología y centro de este trabajo se dedicarán mediante la programación en el asistente a seguir ese camino de construcción conceptual de los conceptos fundamentales del cálculo.

Cálculo Diferencial

La experiencia tuvo lugar en 1er año de la Carrera Ingeniería Informática. Los proyectos

desarrollados fueron en ambientes de programación en el asistente Mathematica. En esta primera aproximación se lograron resultados positivos en cuanto a formación y desarrollo de habilidades matemáticas específicas, esenciales para el desarrollo de habilidades profesionales antes dichas, que debe continuarse perfeccionando. A continuación, se muestran algunos de los trabajos orientados.

El trabajo se desarrolló con el concepto derivada, pasando por tres etapas fundamentales para la comprensión y/o asimilación del mismo, a saber: **gráfica, numérica y analítica**.

Tratamiento gráfico del concepto de derivada.

Como se conoce, si f es derivable en un punto x_0 , la derivada de f en dicho punto, que denotaremos por $f'(x_0)$, es igual al valor de la **pendiente** de la recta tangente a la curva definida por $y = f(x)$ en dicho punto x_0 .

En el laboratorio de este tema, se orienta como tarea docente la construcción de animaciones gráficas que muestren esta idea fundamental a través de una función seleccionada por el estudiante. En este momento del semestre el estudiante esta comenzando a programar, por lo que el nivel de exigencia no puede ser alto y todo se puede programar con el conocimiento elemental del concepto de función y su materialización en el asistente matemático.

Propuesta hecha por un equipo.

Definen una función

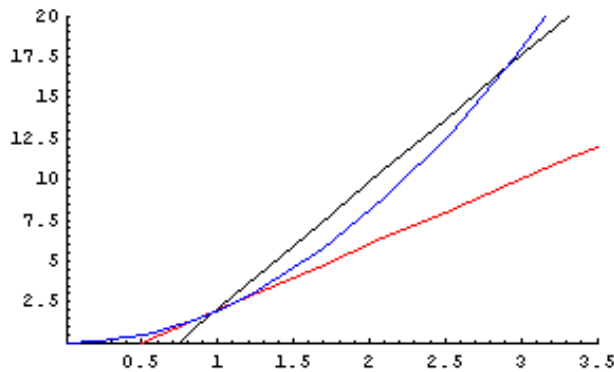
`func[x_] := 2 * x^2`, después se define recta tangente a partir de que la pendiente de la misma es la primera derivada de la función en el punto, luego

`In[36]:= rectatangente[f_, a_] [x_] := f[a] + f'[a] * (x - a)`, ahora se define la recta secante como

`In[14]:= rectasecante[a_, b_, f_, x_] :=  $\frac{f[b] - f[a]}{b - a} * x + \frac{b * f[a] - a * f[b]}{b - a}$  /; a != b`

Finalmente, la visualización del concepto.

```
Table[Plot[{rectasecante[1, n, f, x], f[x], tangente[f, 1][x]},
  {x, 1, 6}, PlotStyle -> {RGBColor[1, 0, 0], RGBColor[0, 1, 0],
    RGBColor[0, 0, 1]}, PlotRange -> {-5, 20}], {n, 6, 1.1, -.1}]
```



Luego se expresa este mismo problema, pero desde el punto de vista numérico para concluir con la vía analítica para su cálculo.

Se define en primer lugar las pendientes de las rectas secantes y tangentes a la función en el punto dado,

```
In[22]:= PendSec = Function[{a, b, f}, (f[b] - f[a]) / (b - a)]
```

```
Out[22]= Function[{a, b, f},  $\frac{f[b] - f[a]}{b - a}$ ]
```

```
In[23]:= PendSec[1, 2, f]
```

```
Out[23]= 6
```

```
In[34]:= Table[{PendSec[1, n, f]}, {n, 2, 1.1, -.1}]
```

```
Out[34]= {6, 5.8, 5.6, 5.4, 5.2, 5., 4.8, 4.6, 4.4, 4.2}
```

```
In[17]:= PendTang = Function[{a, f},  $\partial_x f[x] /. x \rightarrow a$ ]
```

```
Out[17]= Function[{a, f},  $\partial_x f[x] /. x \rightarrow a$ ]
```

```
In[18]:= PendTang[1, f]
```

```
Out[18]= 4
```

```
In[41]:= Table[PendSec[1, n, f] - PendTang[1, f], {n, 2, 1.1, -.1}]
```

```
Out[41]= {2, 1.8, 1.6, 1.4, 1.2, 1., 0.8, 0.6, 0.4, 0.2}
```

Finalmente, desde el punto de vista analítico, queda

```
In[48]:= Derivada = Function[{x0, f}, Limit[(f[x + dx] - f[x]) / dx, dx -> 0] /. x -> x0]
```

```
Out[48]= Function[{x0, f}, Limit[ $\frac{f[x + dx] - f[x]}{dx}$ , dx -> 0] /. x -> x0]
```

```
In[49]:= Derivada[1, f]
```

```
Out[49]= 4
```

El equipo de estudiantes mostró el concepto de derivada de una función en un punto, pasando por las tres etapas fundamentales, grafica, numérica y finalmente la analítica. Concepto este fundamental en la asignatura. El equipo al resolver esta sencilla tarea, tuvo que interpretar, comparar, modelar, algoritmizar y finalmente programar, propósito final a alcanzar en el estudiante.

Como ejemplo de aplicación del concepto de derivada, ilustramos el propuesto por un equipo para determinar un polinomio que aproxime a cierta función en un punto. Un equipo propone la siguiente solución al problema.

Dado que el polinomio de Taylor de orden n de una función f en un punto a es la función

polinómica $T(f, a, n)(x) = f(a) + \sum_{k=1}^n \frac{f^{(k)}(a)}{k!} (x-a)^k$, se tiene

Introduce la función

```
f[x_] := Exp[2 x]
```

```
f[x] /. x -> 1
```

Calcula la derivada de f(x) de orden k y le llaman g(x),

```
g[x_, k_] := D[f[x], {x, k}]
```

```
g[x, 2] /. x -> 1
```

Se define el polinomio de Taylor,

```
taylor[a_, n_, x_] := f[a] + Sum[(g[x, k] /. x -> a) / k! * (x - a)^k, {k, 1, n}]
```

Con este programa se puede obtener el polinomio que aproxima a la función dada en el punto de grado deseado. Por ejemplo el polinomio de 2do grado,

```
Out[30]= 1 + 2 x + 2 x^2
```

Cálculo Integral

El tratamiento al tema de cálculo integral fue programado un laboratorio para construir el concepto de integral de Riemann pasando por las tres etapas de la metodología de

trabajo.

El tratamiento gráfico permitió calcular aproximadamente el área bajo la curva de una función usando rectángulos con particiones uniformes o aleatorias.

En una de las propuestas, se evidencia que a medida que la norma de la partición se hace más pequeña la aproximación del área bajo la curva es cada vez más fiel. Un equipo de estudiantes propuso.

```
f = Function[x, 2 +  $\frac{1}{3}$  (x - 3)2 + Sin[3 x]];
a = 0; b = 5;

g1 = Plot[f[x], {x, a, b}, PlotStyle -> {{RGBColor[0, 0, 1]}}]

particion = Function[{a, b, n}, N[Table[a + i (b - a) / n, {i, 0, n}]]];

n = 10

particion[0, 5, 10]

imagenparticion = Function[{a, b, n}, N[Table[f[a + i (b - a) / n], {i, 0, n}]]];

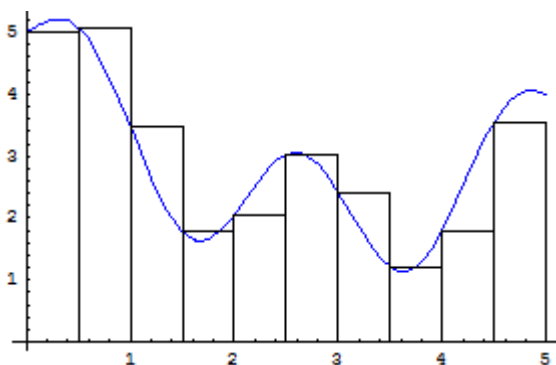
imagenparticion[0, 5, 10]

esquinarectangulo = Function[{a, b, n}, {{particion[a, b, n][[i]], 0}, {particion[a, b, n][[i]],
    imagenparticion[a, b, n][[i]]}, {particion[a, b, n][[i + 1]],
    imagenparticion[a, b, n][[i]]}, {particion[a, b, n][[i + 1]], 0}}]

Table[esquinarectangulo[a, b, n], {i, 1, n}]

g2 = Graphics[Table[Line[esquinarectangulo[a, b, n]], {i, 1, n}]]

Show[{g1, g2}]
```



Estudio analítico de la integral de Riemann

Utilizando una suma uniforme vamos a construir una suma usando rectángulos inferiores que llamaremos suma inferior [somainf]

$$\text{somainf} = \text{Function}[\{a, b, n, g\}, \sum_{i=0}^{n-1} (b-a)/n * g[a + i (b-a)/n]]$$

Utilizando una suma uniforme vamos a construir una suma usando rectángulos medios que llamaremos suma media [somamed]

$$\text{somamed} = \text{Function}[\{a, b, n, g\}, \sum_{i=0}^{n-1} (b-a)/n * g[(a + i (b-a)/n + a + (i+1) (b-a)/n) / 2]]$$

Clear[n]

Re[N[Limit[somainf[a, b, n, f], n → Infinity]]]

Re[N[Limit[somamed[a, b, n, f], n → Infinity]]]

Para el tratamiento numérico del concepto se propone la construcción de secuencias de valores convergiendo hacia el valor exacto del área, los estudiantes de las facilidades que brinda el asistente para calcularla, se decidieron por una propuesta que permitió construir una función área de rectángulo y compararla con el valor del área exacta.

```
arearectangulo = Function[{a, b, n},
  Sum[imagenparticion[a, b, n][[i]] *
    (particion[a, b, n][[i + 1]] - particion[a, b, n][[i]]),
  {i, 1, n}]
N[Integrate[f[x], {x, a, b}]] - arearectangulo[a, b, n]
```

Out[21]= -0.2092

n = 50

```
N[Integrate[f[x], {x, a, b}]] - arearectangulo[a, b, n]
```

Out[22]= -0.2092

Para el tratamiento analítico del concepto se propone a los estudiantes intentar construir una función apoyada en el concepto de límite. Un equipo propuso lo siguiente

```
somamed = Function[{a, b, n, g},
  Sum[(b-a)/n * g[(a + i (b-a)/n + a + (i+1) (b-a)/n) / 2],
  {i, 0, n-1}]
Re[N[Limit[somamed[a, b, n, f], n → Infinity]]]
```

Evaluando la función creada para una función $g(x)$ y los valores de a y b , se observa que el valor coincide con el determinado por el comando Integrate. En otro momento de construcción del concepto los estudiantes muestran que para las funciones siguientes no era posible definir la integral de Riemann, lo que fue demostrado construyendo sumas que divergían.

$$f(x) = \begin{cases} 0, & \text{para } x \text{ racional} \\ 1, & \text{para } x \text{ irracional} \end{cases}$$

$$g(x) = \begin{cases} \frac{1}{x}, & x \neq 0 \\ 1, & x = 0 \end{cases}$$

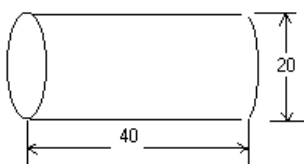
Ambas funciones definidas en el intervalo $[0,1]$. Una de las propuestas en el primer ejemplo fue:

```
f = Function[x, If[x ∈ Rationals, 0, 1]]
somarac = Function[n, Sum[1/n * f[i/n], {i, 0, n-1}]]
somairrac = Function[n, Sum[1/n * f[i/n + 1/(Pi * n)], {i, 0, n-1}]]
somarac[1000]
somairrac[1000]
```

Que devuelve al evaluar la suma usando un racional el valor cero y la suma usando un irracional devuelve el valor uno. En el segundo ejemplo las propuestas fueron a mostrar que la suma de áreas va creciendo indefinidamente. Estos ejemplos posibilitaron llegar a la conclusión de que la integral de Riemann no siempre existe y por tanto para qué tipo de funciones existe.

Como ejemplo de proyecto integrador se propone a uno de los equipos el aforo de un tanque usando la integral definida:

Un tanque en forma de cilindro acostado



La propuesta de un equipo fue:

```
Aforo := Function[,  
  For[l = -1, l < 20, l++;  
    a = 40 * N[2 * Integrate[Sqrt[100 - y^2], {y, -10, l - 10}]];  
    Print[l → a];  
  ]  
];
```

Con la puesta en práctica de la metodología para la enseñanza y el aprendizaje del cálculo I, en ambientes de programación sobre el asistente mathematica, se observó un aumento del interés, dedicación y motivación por la asignatura, paulatinamente contribuyó al desarrollo del pensamiento lógico a partir del desarrollo de proyectos dirigidos a programar conceptos fundamentales del cálculo I, así como a la relación disciplinar entre el cálculo I y la programación.

Se aplicó un examen final de la asignatura, en dos grupos, el primero de experimentación con 21 estudiantes y el segundo de control con igual matrícula, con el propósito de comprobar la efectividad de la metodología aplicada, obteniéndose los siguientes resultados.

Grupos	% aprobados comprensión-asimilación del concepto	% aprobados aplicación del concepto	% aprobados en el examen
G-1	92.6	93.5	95.8
G-2	34.2	18.6	34.2

El uso del asistente mathematica en el PEA del cálculo I, permite hacer el proceso más dinámico, flexible, creativo, significativo y socializador, donde los estudiantes son los protagonistas principales en el proceso, desarrollando una labor cooperativa y solidaria, potenciando el trabajo en grupos, el cual irá disminuyendo gradualmente hasta hacer mas profundo el trabajo independiente. El profesor por su parte se convierte en facilitador y mediador del proceso.

CONCLUSIONES

Con la aplicación de la metodología propuesta, en el PEA del cálculo I , se evidenció un salto significativo en cuanto a la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos fundamentales a la solución de problemas relacionados con el perfil del estudiante en formación. La programación en el asistente mathematica en la realización de proyectos de aplicación se convirtió en un ente estimulante para los estudiantes y se logró vincular en el proceso lo útil con lo agradable.

Conceptos matemáticos fundamentales como, límite de una función, derivada e integral definida quedaron claros en la mayoría de los estudiantes, evidenciándose en los proyectos desarrollados un alto grado de independencia en la modelación de complejos conceptos matemáticos y en la resolución de problemas propios de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

Gonzalez Alvarez, L; Lopetegui Canel, M; Valdés Placeres, J.M y Gonzalez Chong, O. (2010). Propuesta metodológica para el desarrollo de la asignatura matemática numérica en carreras de perfil ingeniero. Revista Iberoamericana de Matemática Educativa. Marzo de 2010, Número 21, páginas 127-132 ISSN: 1815-0640.

Iglesias, N. y Alonso, I. (2017). Estudio exploratorio sobre la importancia de la matemática para la carrera de ingeniería civil en la Universidad de Oriente. Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa, (REFCaE), 5(1), 45-62. Ecuador.

Pico Macías, R., Díaz Silva, F y Escalona Reyes, M. (2017). Enseñanza aprendizaje del cálculo diferencial aplicando el asistente matemático Derive. Revista Tecnología Educativa. Vol. 2 / Núm. 1 / enero-junio de 2017 | ISSN: 2519-9463

Stewart James. (2002). Cálculo. Transcendentes tempranas, 4ta. Edición, Internacional Thomson Editores. México.

Valdés Placeres, J.M. y Meléndez Ruiz, R. (2016). La enseñanza de la Matemática I en ambientes de programación: una propuesta para el desarrollo de habilidades matemáticas específicas en el primer año de la formación inicial de la carrera de Informática de la Universidad de Pinar del Río. *Revista Mensitive. Cuba, ISSN 1815-7696 RNPS 2057 Vol. 14 No 3. Año 2016.*

CAPITULO II.
**PAPEL SOCIAL DE LA CULTURA;
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN
EDUCATIVAS; LAS ARTES**

COMPILADORAS:
SAIDIRYS BARRERA VÁZQUEZ
ISMET BORROTO CARBONELL

EL PAPEL DE LA CULTURA EN ELE Y L2 DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

DrC. Manuel de Jesús Rabaza Torres, Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, Profesor Auxiliar, manuel.jrt@fenhi.uh.cu, manuelrabaza@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6970-4466>

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre el papel que juega la cultura en ELE y L2. En primer lugar, se explicará qué se puede entender por cultura, así como su papel en la enseñanza de ELE desde un enfoque antropológico. En segundo lugar, se presentarán algunas propuestas con las que se podría trabajar el componente sociocultural en el aula. Los métodos utilizados fueron la investigación bibliográfica y documental, el histórico-lógico, el análisis-síntesis, el enfoque en sistema y la teoría fundamentada.

Palabras claves: *cultura, ELE, L2*

ABSTRACT

The objective of this work is to reflect on the role that culture plays in TFL and 2nd L. First, what can be understood by culture will be explained, as well as its role in teaching TFL from an anthropological perspective. Second, some proposals will be presented with which the sociocultural component could be worked on in the classroom. The methods used were bibliographic and documentary research, historical-logical research, analysis-synthesis, the system approach and grounded theory.

Keywords: culture, TFL, 2nd L

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se justifica a partir del imperativo de definir el término cultura según las necesidades de ELE, profundizar en la manera en que el conocimiento de la cultura meta puede facilitar la adquisición de otra lengua, identificar algunas de las dificultades que esto encuentra y la forma en que estas se pueden paliar.

La definición etimológica del término cultura se pierde en los orígenes de la antigüedad, adquiere sustancia en los siglos XVIII y XIX europeos y se ha convertido en objeto de ardua discusión para los científicos sociales desde mediados del siglo XIX hasta hoy. Miquel López (2008) señala que, tradicionalmente, la cultura había sido confundida en la enseñanza de ELE con lo folclórico y lo exótico. A lo que se puede añadir en el caso cubano, todo aquello que junto a breves acercamientos a la «alta cultura», queda contemplado en la cultura popular y en la cultura popular tradicional. Entiéndase,

elementos epidérmicos de las religiones de origen africano, música, bailes y comidas típicas que, en no pocos casos, devienen en estereotipos.

Por otra parte, como se apunta en Medina Garríguez (2009: 26-84), el concepto de *cultura* no ha sido un concepto unívoco ni siquiera en el campo de la Antropología. De hecho, en el clásico trabajo de Kroeber y Kluckhohn (1952), se registran hasta un total de 164 definiciones sobre la cultura a partir de los autores estudiados, cifra incrementada con los estudios antropológicos posteriores.

Esta situación dificulta el llegar a un consenso sobre una definición de cultura adecuada a ELE, así como, la selección e introducción de componentes culturales en sus clases. Como expone Hernández Sacristán (1999: 15-42), la lengua es un componente lingüístico íntimamente ligado a la cultura del hablante, y no se puede separar la enseñanza meramente formal o lingüística de la enseñanza sociocultural, si se aspira a un aprendizaje holístico de la lengua. Ante los inconvenientes antes enumerados, el presente trabajo se propone como objetivo que se enseñe a los estudiantes de ELE no solo elementos culturales pertenecientes a una cultura meta determinada, sino; que se les empodere al proveerles de las técnicas de la etnografía y la antropología cultural, de forma que puedan investigar dicha cultura según sus propias necesidades.

DESARROLLO

1. ¿Y la cultura, ... qué es?

Haciendo abstracción de la larga y accidentada historia de las definiciones del término cultura, se ha realizado una breve selección de autores y conceptualizaciones de la cultura que pueden resultar útiles a los profesionales y estudiantes de ELE y L2. Para iniciar esta reflexión el autor ha decidido utilizar como referente el concepto de cultura ofrecido por Edward Burnett Tylor (1871), concepto que ha devenido en un clásico dentro de las definiciones antropológicas de carácter descriptivo, orientadas a la búsqueda de los motivos que llevaban a los pueblos a comportarse de tal o cual modo:

La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral,

el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre (Tylor, en Bohannan & Glaze, 2003:64).

De esta forma, Tylor convierte la cultura en objeto de la ciencia, resalta su condición de sistema, su carácter histórico, su rasgo de ser algo adquirido, así como su relación con la conducta humana, ... aunque es justo señalar, que esta definición está permeada por la perspectiva evolucionista imperante en su época.

Ahora bien, ¿en qué medida se relaciona el contenido de este concepto con los elementos que aporta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*; tales como los *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes socioculturales*, entre otros... Una simple mirada permitirá apreciar que todos están contenidos en el concepto de Tylor, lo que permite suponer que, si se entiende correctamente qué es la cultura en ELE, se puede llegar a dominar la competencia sociocultural.

De ser así, los estudiantes desarrollarían la capacidad de utilizar una determinada lengua, relacionando la actividad lingüística comunicativa con determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; tales como, los que abarcan las referencias culturales de diverso orden, el de las rutinas y usos convencionales de la lengua, el de las convenciones sociales y el de los comportamientos ritualizados no verbales. De lograrse el propósito anterior, se alcanzaría el dominio de la competencia comunicativa; pues se conocerían las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado, e incluso, la competencia comunicativa intercultural.

Otra ventaja de definir o identificar un concepto de cultura, adecuado para ELE y L2, es contar con un modelo propio que facilite el conocimiento de la cultura meta a partir de un enfoque antropológico. Este modelo, modelo de cultura al fin, debería expresarse como un sistema multifuncional abierto, a partir de un enfoque integral sistémico.

Según Nalimov (1974:137), un modelo es una cierta construcción intelectual encaminado a describir una parte de la realidad en un aspecto determinado y restringido. Ahora bien, –y esto es decisivo– a un mismo sistema complejo pueden corresponder varios modelos, cada uno de los cuales describe una de las facetas del sistema investigado. O sea, diversos modelos tienen derecho a una existencia simultánea (Savranski, 1983: 69). A cada modelo puede corresponderle un concepto. De la misma forma, tal y como existen diversos conceptos de cultura existirán diferentes modelos de cultura.

El sistema modelador más universal que refleja la realidad es el lenguaje natural primario. «Los lenguajes secundarios (sistemas modeladores secundarios) son estructuras comunicativas superpuestas al nivel del lenguaje natural [...] Los sistemas modeladores secundarios (como todos los sistemas semióticos) se componen según el tipo de lenguaje. Por cuanto la conciencia humana es una conciencia lingüística, todos los tipos de modelos estructurados sobre la conciencia pueden ser calificados como sistemas modeladores secundarios» (Lotman, 1970: 16).

Ahora bien, ¿adonde lleva el razonamiento anterior? Pues a que los sistemas modeladores secundarios conforman el arte, la filosofía, la ciencia, etc, y entre todos, estructuran el sistema modelador de la cultura –o el lenguaje de una cultura dada– integrado en sistemas de signos/símbolos jerarquizados y relacionados según sus funciones y cuyo conocimiento permitiría a los «otros» traducir/interpretar dicha cultura. A su vez, revela a la cultura como un sistema semiótico, cuyas funciones claves son la informativa, la directiva y la comunicativa, secundadas por la protectora, la socializadora, la individualizadora o de autorrealización personal (Savranski, 1983: 74).

De las funciones antes mencionadas, la función comunicativa de la cultura resulta muy interesante para ELE, ya que tributa al intercambio de información y a la comprensión mutua intelectual-emocional profunda y a la educación recíproca. Esta comunicación se sustenta en la existencia de un sistema de signos/símbolos y de un código para interpretar sus significados. Estos signos/símbolos tienen un carácter histórico y sintetizan la experiencia acumulada por generaciones anteriores organizados en estereotipos, creencias, ritos, normas, actitudes, etc. Por ende, el repertorio de signos/símbolos que conforma el lenguaje siempre es organizado por una determinada

sociedad para satisfacer determinadas necesidades. Y esta reflexión conduce al concepto de cultura del antropólogo *funcionalista* Bronislaw Malinowski para el cual, la cultura sería el conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por sus ideas y artesanías, creencias y costumbres. La tesis central de Malinowski es que la cultura existe para satisfacer las necesidades biológicas, psicológicas y sociales del individuo (Bohannon & Glazer: 283).

Pero la anterior no es la única inferencia. Para el antropólogo *estructuralista* Claude Lévi-Strauss (1958), la cultura es un peculiar código de comunicación o un texto de composición compleja, regido por el intercambio de palabras; es decir, el lenguaje. Para este investigador, la cultura es un mensaje que puede ser decodificado tanto en sus contenidos, como en sus reglas. Los signos y sus significados pueden ser asociados por metáforas, como es el caso de las palabras. El modelo de la cultura, por lo tanto, será análogo al de la gramática de la lengua (Savranski, 1983: 80). Para Strauss, lo fundamental es llegar a dilucidar las reglas que subyacen en la articulación de los símbolos en una cultura, y observar la manera en que éstos dotan de sentido la actuación de una sociedad. Con ese propósito crea los mitemas y mifemas; nociones equivalentes a los conceptos de morfema o fonema de la fonología. Su concepción es una síntesis de la semiótica general y de la antropología cultural.

Igual de atractivas resultan las definiciones de cultura de los antropólogos Franz Boas y Clifford Geertz. Para el primero, las estructuras del inconsciente colectivo se exteriorizan en categorías lingüísticas y culturales. Interpreta a la cultura como un sistema isomorfo a la lengua; y los elementos de la cultura, los llamados rasgos culturales, como análogos de los fonemas. Sostenía que el fin principal de la antropología cultural era estudiar la cultura como descripción análoga al procedimiento de la descripción lingüística.

Por su parte Geertz (1973), mantiene un punto de vista semiótico, define a la cultura como un «sistema de concepciones expresadas en formas *simbólicas* por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida». Explica que se necesita una «descripción densa» de la cultura, *pues cualquier aspecto del comportamiento humano tiene más de un significado* [Geertz, en Bohannon

& Glazer (2003:546)]. Esta última es la explicación de porqué, no basta con enseñar elementos culturales para apoyar el aprendizaje de una LE, sino, que resulta imprescindible armar al estudiante con las técnicas de la etnografía y la antropología, de forma que este pueda realizar su propia «descripción densa» de la cultura meta.

En resumen, hoy se puede entender el término cultura como un sustantivo independiente y abstracto que describe procesos generales de desarrollo intelectual, espiritual y estético, en uso desde el siglo XVIII. Un sustantivo independiente, utilizado ya sea general o específicamente, que indica una forma particular de vida, de gente, de un período o de un grupo empleado a partir de Herder y el siglo XIX; al que se suma, el sustantivo independiente y abstracto que describe trabajos y prácticas de actividades intelectuales y especialmente artísticas relativamente tardío. Prima entonces, la idea de un proceso general de desarrollo intelectual, espiritual y estético, aplicado y transferido efectivamente a los trabajos y prácticas que lo representan y lo sostienen.

2. La cultura al interior de ELE y L2

De la misma forma que el concepto de *cultura* ha ido evolucionando a través del tiempo y las escuelas en el ámbito de la Antropología, así ha sucedido también dentro del mundo de ELE. Se ha pasado de una visión exclusivista de la cultura legitimada (entendida como arte, literatura, gastronomía, tradiciones, folclore, etc.), a otra que se acerca más al sustrato de la actuación de los hablantes que busca explorar los presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación. Sin embargo, aun no se ha llegado a consenso sobre una definición de cultura que se adapte a los objetivos específicos de la Didáctica de las Lenguas y sus Culturas porque, como explican Barro, Jordan y Roberts (2001:83):

No es fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la *antropología*, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la «cultura», *en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal*

cual en los libros de texto de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual: por ejemplo, “los franceses están más orientados hacia la familia que los ingleses [...]

De cualquier forma, es indudable que la llegada del enfoque comunicativo a la enseñanza de las lenguas ha sido toda una revolución en la metodología y la didáctica por su carácter interdisciplinario. Este enfoque nace como resultado del trabajo de diferentes disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la etnografía, la psicolingüística y la sociolingüística, entre otras. Concibe a la lengua como una herramienta de comunicación que posee una serie de reglas meta-oracionales que permiten a los hablantes interactuar con ella.

A partir de estos enfoques, la cultura ha sido dividida a los efectos de la didáctica de las lenguas en cultura formal, o *highbrow culture*, que incluiría la historia, las artes o las grandes gestas de una comunidad y la cultura profunda, o *lowbrow culture*, que engloba las costumbres, las tradiciones o las formas de vida cotidiana de esa comunidad. Siguiendo esta línea; Vez, Guillén y Alario (2002:122) la clasifican en cultura culta, los *saberes* aprendidos en lo que concierne al espíritu y el pensamiento; y cultura popular, encaminada al *saber hacer*, al saber estar con otros, es decir, al ámbito del comportamiento.

En cambio Adaskou, Britten y Fahsi (1990:4) hablan de cuatro clases diferentes de cultura relacionadas con la didáctica de la lengua: la estética, referida al arte; la sociológica orientada a los ritos y las costumbres; la semántica, relativa a los significados de la lengua y la pragmática, que es la cultura de la interacción y de las situaciones.

También son cuatro los tipos de cultura que propone Castro Prieto (1999):

[...] la cultura *behaviorista* o la cultura como comportamientos observables; la *funcional* o la cultura como reglas que se derivan del comportamiento; la *cognitiva*, o la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y entienden el mundo y, por último, la definición *simbolista* que dice que la cultura es un sistema de símbolos o significados. Para este autor, las definiciones cognitivas y

simbólicas son las que más ayudan a la didáctica de la lengua porque “ambas tienen en cuenta al individuo con sus percepciones e interpretaciones (Castro Prieto, 1999:44).

Otra forma de comprender la cultura en ELE la ofrece Kramsch (1998:8), quien opta por identificar tres capas de cultura en el contexto del aprendizaje de una lengua: la capa social, o formas de comportamiento, pensamiento y evaluación que comparten todos los miembros de una misma comunidad discursiva; la capa histórica, o producciones materiales de un grupo social, como por ejemplo, las representaciones de sí mismo y de los demás y la capa de la cultura de la imaginación que conduce y condiciona la decisiones, acciones y actitudes de la gente. Entonces, a partir de los elementos anteriores se abren las siguientes preguntas ¿cómo enseñar la cultura?

3. ¿Qué contenidos de cultura enseñar en ELE y L2?

Para intentar empezar a dar una respuesta a esta pregunta, se podría realizar una selección pragmática –según las necesidades del tipo de curso y de los alumnos implicados– de los siguientes elementos:

a) Materiales: todos los objetos, en su estado natural o transformados por el trabajo humano, que un grupo esté en condiciones de crear y consumir en un momento dado de su devenir histórico y que porten significado para la cultura que los contiene. Abarca toda la cultura material de una sociedad específica.

b) De organización: las formas de relación social sistematizadas, a través de las cuales se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción. La magnitud y otras características demográficas de la población son datos importantes que deben tomarse en cuenta al estudiar los elementos de organización de cualquier sociedad o grupo.

c) De conocimiento: las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación a generación y en el marco de las cuales se generan o incorporan nuevos conocimientos. Incluye tanto los saberes como los saber hacer.

d) Simbólicos: los diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción. El código fundamental es el

lenguaje, pero hay otros sistemas simbólicos significativos que también deben ser compartidos para que sean posibles ciertas acciones y resulten eficaces.

e) Emotivos: que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable.

En este intento de seleccionar elementos culturales a transmitir, sería un apoyo útil la concepción de Martín Morillas (2001:294) para quien el desarrollo de la enseñanza de la cultura dentro de la lingüística se rige por cinco paradigmas:

- a) Cultura como civilización
- b) Cultura como etnografía de la comunicación
- c) Cultura como ajuste psico-social
- d) Cultura como cognición natural
- e) Cultura como concienciación crítico-emancipativa

En este orden de ideas, los tres aspectos fundamentales del estudio de la cultura, el aspecto social conductual-normativo, las tendencias de actitud psico-sociales y la perspectiva ideológica crítica-emancipativa deben de ser tenidas en cuenta para que la cultura en la enseñanza de la lengua sea tratada debidamente (*ibid.*:316).

Así pues, los criterios para la selección de los contenidos culturales a impartir en ELE y L2 pueden ser muy variados, pero esencialmente se deberían seleccionar los contenidos que intervengan en el proceso comunicativo que se estudie en clase; bien sean sobre proxémica, cronémica, retórica contrastiva, pragmalingüística, tabúes, o sobre turnos de palabra y actos de habla.

Sin embargo, a juicio de este autor, resulta imprescindible introducir el uso del método etnográfico en el PEA de ELE y L2, ya que sus estudiantes en un contexto de inmersión tienen tres objetivos: aprender todo lo que puedan sobre la nueva cultura, obtener un adecuado nivel para poder comunicarse en el día a día del entorno donde están inmersos y lograr un nivel aceptable de competencia de la lengua meta.

El enfoque etnográfico permitiría a los alumnos de ELE y L2 modificar los naturales mecanismos de defensa monoculturales, interesarse por las diferencias culturales y aprender a apreciarlas. Les permite obtener y/o construir herramientas de aprendizaje sobre la nueva cultura, realizar observaciones más cuidadosas y llegar a interpretaciones más correctas y menos distorsionadas. Podrán desarrollar la habilidad de negociar con mayor sensibilidad hacia las diferencias entre su cultura y la nueva; estar más abiertos a recibir todo tipo de información y evitar los estereotipos, los prejuicios y los choques culturales.

De lo dicho se desprende que tanto el alumno de ELE y L2 como el etnógrafo necesitan conocer la *cultura*, entendida como un todo (holismo) indisociable del contexto donde se produce. El método etnográfico involucra al investigador en la vida social de la comunidad en la que desarrolla el trabajo de campo, para aprender a implicarse en esas relaciones sociales de acuerdo con las reglas que las rigen. El alumno de E/LE deberá hacer lo mismo pues, debe aprender los códigos de comunicación verbal, pero también no verbal, los sistemas de conducta, etc., tal como refleja el *Marco de Referencia Europeo*. Así, como el etnógrafo lleva a cabo su investigación participando en la cultura, el alumno de ELE debe sentir que la cultura a la que se está aproximando es una cultura en la que podría vivir.

Por otro lado, resulta muy interesante mencionar que el trabajo de campo del etnógrafo se entiende como un *desplazamiento* que implica «cruzar la diferencia cultural, las fronteras entre la sociedad de procedencia y la sociedad objeto» (Díaz de Rada y Velasco, 2004: 28). El *Marco*, aunque no lo ponga en estos términos, también espera que el alumno presente esta capacidad típica del etnógrafo, podríamos decir que este aspecto queda recogido en el enfoque cultural adoptado en el *MCER*. El proceso de aprender una lengua lleva a descubrir que otras formas de vivir son igualmente legítimas, porque todas responden a un porqué cultural que puede ser arbitrario, como lo son tantos otros aspectos culturales. La posibilidad de conocer otras formas de convivir y de aprender lenguas ayuda a neutralizar el etnocentrismo y favorece la perspectiva intercultural.

Otro paralelismo importante entre ambas disciplinas es que el diario de campo se

corresponde con el portafolio que introduce el nuevo marco europeo de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Tal y como hace el etnógrafo, el alumno también tiene cierto control sobre su aprendizaje gracias a este conjunto de actividades, de comentarios, de reflexiones, de definición de objetivos, evaluación de resultados, etc., que poco a poco, debería ir llevando a cabo y recogiendo. Así como el etnógrafo depende de sus informantes, el alumno depende del profesor, de sus compañeros, de la familia que lo acoge, de sus vecinos y amigos que ayudan a configurar el contexto de su «trabajo de campo».

En definitiva, ni la etnografía, ni ELE, ni L2 tienen como único objetivo la aprehensión intelectualizada de una cultura. Al contrario, aspiran a conseguir adquirir los códigos nativos de comunicación para ser capaces de ponerlos en práctica: formas de saludo, adecuación del gesto, las reglas de cortesía, los contenidos pertinentes e impertinentes, etc. El alumno descubrirá como el etnógrafo el Nuevo Mundo, haciendo uso de su destreza heurística para descubrir inductivamente, analizar y reflexionar.

A partir del análisis anterior, es criterio de este autor, que el contenido a incluir y que realmente decide la calidad de la inmersión y en buena medida, el aprendizaje de la lengua extranjera es la inclusión de los fundamentos de la antropología lingüística y sociocultural, y las técnicas de investigación etnográfica en el PEA de ELE, de forma que:

En lugar de enseñarse contenidos culturales, se enseñe *un método* para que el aprendiz de LE pueda investigar y descubrir las creencias, conductas y significados de su interlocutor, los cuales son determinados por la cultura del grupo social al que pertenece, aunque este grupo comparta poco de la cultura dominante en su país [...] (Christensen, 1994).

Pues,

[...] el hecho de residir durante un tiempo limitado en el lugar en el que se habla la lengua meta y asistir a unas clases, no significa que se esté produciendo una inmersión ni mucho menos plena o efectiva [...] para que esta inmersión efectiva llegue a producirse [...] necesitamos dotar al aprendiz de [...] conocimientos a partir de los cuales interpretar correctamente la realidad del nuevo entorno, con idea de reducir así al

máximo o llegar a eliminar el choque cultural y la percepción de distancia social (Gago, 2010).

Ya que en la actualidad:

[...] el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la LE deja de ser un hablante extranjero que se comunica e interacciona con otros como si fuera un hablante nativo, sino, un hablante extranjero que puede negociar con el hablante nativo una forma de comunicación y comportamiento [...] satisfactoria para ambos, conservando su identidad cultural, a la vez que es capaz de hacerle comprender a su interlocutor, y de comprender la identidad cultural del mismo (cfr. Valls, 2009), en Martínez (2014).

La inclusión de estas materias permitiría:

[...] proporcionar a los recién egresados sólidas competencias lingüístico-pragmáticas para que puedan desempeñar el papel de mediadores lingüísticos e interculturales [...]. Esta figura profesional [...] puede configurarse como un mediador lingüístico-cultural interétnico [...] (Trovato, 2015:71).

Finalmente, estas modificaciones harían que el mediador lingüístico transitara de la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural, y deviniera en mediador intercultural, abriéndose el abanico de sus modos y campos de actuación profesional, así como de las funciones profesionales principales.

CONCLUSIONES

1. El papel social de la cultura al interior de ELE y L2 es el de referente y catalizador en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
2. El conocimiento profundo de la cultura meta facilita la inmersión de los estudiantes en la sociedad «otra» y coadyuva a desarrollar en ellos las competencias comunicativa intercultural y transcultural.
3. La introducción de las técnicas etnográficas y antropológicas facilitarían el tránsito a la competencia comunicativa intercultural.

4. Los mediadores lingüísticos devendrían en mediadores interculturales.
5. Los elementos anteriores implican la reorientación en ELE y L2 de la Competencia Comunicativa hacia la Competencia Comunicativa Intercultural, de la Mediación Lingüística a la Mediación Intercultural; obliga a reconsiderar el Objeto Profesional, los Modos de Actuación, los Campos de Acción, las Esferas de Actuación y las Funciones Propias del Profesional ya que el mediador lingüístico se verá sustituido por la figura del Mediador Intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADASKOU, K., BRITTEN, D. y FAHSI, B. (1990). «Design decisions on the cultural Content of a secondary English course for Morocco», *ELT Journal*, 44, 1: 3-10.
- BARRO, A., JORDAN, S. y ROBERTS, C. (2001). «La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo», en M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 82-103.
- BOAS, F. (1992) *The Mind of Primitive Man* Buenos Aires, Ed. Almagestos, pp.5- 36.
- BOHANNAN, P. y GLAZER, M. (2003). *Antropología*. Selección de Lecturas. Ed. Félix Varela, La Habana, p.283 – 546.
- CASTRO PRIETO, P. (1999). «La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural», *Lenguaje y Textos*, 13: 41-53.
- CHRISTENSEN, J. G. (1994). Sprog og kultur i europaeisk integration. En Liep, J. y Olwig, K.F. (Eds.). *Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- DÍAZ DE RADA, A. y VELASCO MAÍLLO, H. (1996). «La cultura como objeto». *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17: 6-12.
- GAGO, E. (2010). «El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE». *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, 29, 221-239. Disponible en <https://bit.ly/2ZifhQj>
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- INSTITUTO CERVANTES (2006 [2008]). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KROEBER, A.L. y KLUCKHOHN, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. Cambridge: Harvard University, vol. XLVII, 1.

- LÉVI-STRAUSS, C. (1961). *Antropología estructural*. Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba).
- LOTMAN, Y. (1970). *La estructura del texto artístico*. Moscú. Ed. Iskusstvo, p.16.
- MALINOWSKI, B. (1976). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- MARTÍN MORILLAS, J. M. (2001). «Developments in culture teaching theory», en GARCÍA SÁNCHEZ, M. E. (ed.) *Present and future trends in TEFL*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 293-320.
- MARTÍNEZ, J. (2014). «Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI)». Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/download/54796/54956>
- MEDINA GARRÍGUEZ, C. (2009). «La cultura como destreza dentro del aula de Lenguas extranjeras». *Tesis doctoral*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2008). «La subcompetencia sociocultural». En SÁNCHEZ
- LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 983-1003.
- NALIMOV, V. (1974). *Modelo probabilístico del lenguaje*. Moscú, Ed. Nauka, pág.137.
- SAVRANSKI, I. (1983). *La cultura y sus funciones*. Ed. Progreso, Moscú, p.69.
- TROVATO, G. (2015). «La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano». *Tejuelo*, nº 21 (2015), págs. 65-84. *La mediación lingüística y cultural* Università degli Studi di Catania (Italia). Disponible en [https://tejuelo.unex.es › article › view](https://tejuelo.unex.es/article/view)
- TYLOR, E. B. (1871) *La cultura primitiva. La ciencia de la cultura*, en
- BOHANNAN, P. y GLAZER, M. (2003). *Antropología*. Selección de Lecturas. Ed. Félix Varela, La Habana.
- TYLOR, E. B. (1871) *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Publicado en español como Tylor, Edward Burnett. (1976) *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Ayuso, 2 volúmenes.
- VEZ JEREMÍAS, J. M., GUILLÉN, C. y ALARIO, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis, p. 122.

INFLUENCIA DE LA COMUNIDAD CHINA EN LA CULTURA DE LA SOCIEDAD CUBANA

MSc. Mercedes Lina Wong Torres, Universidad de La Habana, Profesora Auxiliar, mercedes.wong@rect.uh.cu, ORCID: [http://orcid.org/ 0000-0002-2944-361X](http://orcid.org/0000-0002-2944-361X)

MSc. Manuela Fidelina Toste Lau, Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez, Profesora Auxiliar, tfidelina40@gmail.com, ORCID: [http://orcid.org/ 0000-0001-5208-8217](http://orcid.org/0000-0001-5208-8217)

RESUMEN

La investigación desarrollada por las autoras sobre la influencia de la comunidad china en la cultura de la sociedad cubana, es llevada a cabo con el objetivo de socializar la cultura de la comunidad china en Cuba, siendo el problema científico: ¿Cómo contribuir al conocimiento de la cultura china en Cuba?, el objeto de la investigación: La comunidad china en Cuba. Los métodos empleados: histórico-lógico, análisis documental, análisis-síntesis, observación, entrevistas, encuestas.

Palabras claves: legado cultural, conocimiento, comunidad

ABSTRACT

The developed investigation for the authors on the influence of the Chinese community in the culture of the Cuban society, it is taken to end with the objective to socialize the culture of the Chinese community in Cuba, being the scientific problem: How to contribute to the knowledge of the Chinese culture in Cuba?, the object of the investigation: The Chinese community in Cuba. The employees' methods: historical-logic; analysis-sintesis; observation, interviews, inquiries.

Keywords: cultural legate, knowledge, community

INTRODUCCIÓN

Referente al tema de la asociación José Martí dejó sentado, "Ni la teoría de los héroes vale en el mundo lo que la de la asociación. Una fruta verde no se madura de un porrazo. Un quintal le pesa a uno mucho; pero entre cien sale a libra por cabeza". (1)

La cultura de la comunidad china en Cuba ha sido objeto de análisis por las autoras, siendo el problema científico: ¿Cómo contribuir al conocimiento de la cultura china en Cuba? Los métodos de investigación empleados: histórico –lógico, análisis documental, entrevistas. El objetivo propuesto, socializar la cultura de la comunidad china en Cuba.

DESARROLLO

Tras la Revolución de Xinhai de 1911, la definición oficial de "chino" se extendió para incluir a etnias que no eran la Han como parte de una comprehensiva Zhonghua Minzu, aunque muchos historiadores defienden la idea de que fue debido a la percepción de que una definición estrecha de "chino" resultaría en una pérdida de territorio y de que los manchúes estaban demasiado integrados en la cultura e historia de China como para ser considerados un grupo foráneo.

El primer aporte de la inmigración china resulta un buen ejemplo para explicar el método de captación, comercialización y transporte de ese recurso humano.

En 1844, Julián de Zulueta y Amondo (1814-1878) un destacado hacendado azucarero y negrero de origen vasco, emigrado a Cuba en 1832, presentó un proyecto ante la Real Junta de Fomento de Agricultura y Comercio para importar trabajadores chinos procedentes del puerto de Amoy.

En esta operación aparecía como fiador Pedro Zulueta, propietario de la firma Zulueta and Company, con sede en Londres (Corbitt, 1971; Reid, 2004). Ésta firmó los contratos con las firmas Matía Menchacatorre de Manila y Tait and Company, de la capital inglesa (Irick, 1982), intermediarias de la contratación. Ambas compañías, como otras similares, captaban mano de obra china mediante agentes en el terreno, denominados popularmente chu chay tau (Capataz de cerdos o lechones), y también conocidos en las fuentes escritas como "chinos ladinos". Estos eran la mayoría originarios de Macao, y hablantes de inglés, lo que les permitía ser intermediarios de compañías británicas. En zonas tradicionalmente de inmigrantes de China como las provincias de Fujian, Zhenjiang y Guangdong, y también en otras sin tradición, aunque no fue lo habitual, captaban personal, mayoritariamente jóvenes, robustos, sanos y agricultores, prometiendo riquezas seguras y rápidas si embarcaban hacia Tay Loy sun" (La Gran España).

Esa masa laboral así captada bien pronto será conocida con el nombre de "culíes". Aún con ese panorama, el arribo de culíes para trabajar en plantaciones en Cuba fue de 124.937 personas entre 1848 y 1874 (Baltar, 1997:32). La escasez de mujeres en esos grupos obligó la progresiva mezcla racial. La creciente mecanización de la producción azucarera y la guerra hispano-cubana supusieron la progresiva desaparición del trabajo

culíes. Este hecho llevó a los asiáticos a extenderse por distintos lugares de la isla, como trabajadores de la construcción, en tabacaleras o en las ciudades, creando los primeros negocios de comestibles, lavanderías e incluso restaurantes y fumaderos de opio, estructurando zonas urbanas como el popular barrio chino de la Zanja en La Habana o toda una serie de organizaciones asociativas de distintas topologías e incluso actividades artísticas como teatro, títeres y otros.

La inmigración China de Cuba es una comunidad destacada y numerosa de asentados en la isla, llegaron a Cuba antes de la independencia de la república y fueron vendidos como esclavos por contrabandistas inescrupulosos que los reclutaban con contratos engañosos en Manila, para supuestamente trabajar en los campos de caña como obreros libres, pero en realidad el tal contrato no era otra cosa que un papel sin valor legal alguno para el infeliz asiático que sería utilizado como mano de obra forzosa y barata en competencia con los negros esclavos.

De ahí viene la popular frase cubana de: "Te engañaron como a un chino"

El documento que permitía el engaño estaba redactado en chino, (la mayoría de las veces no sabían leer ni escribir) y se le hacía declarar:

"... me conformo con el salario estipulado, aunque se y me consta es mucho mayor el que ganan otros jornaleros libres y esclavos de la Isla de Cuba, porque esta diferencia la juzgo compensada con las otras ventajas que ha de proporcionarme mi patrono..." (Documento de archivo Casino Chung Wah)

Mucho se ha escrito sobre la inmigración china a la Isla, pero se cita al 3 de junio de 1847 como la fecha de la primera llegada, a bordo de la fragata Oquendo, 206 paisanos de unos 300 que embarcaron en el lejano puerto de Amoy.

No es hasta 1855 que los primeros culíes logran liberarse, al cumplir sus contratos, surgen las primeras uniones, inicialmente como un medio de sostenerse mutuamente y como un recurso de resistencia para defender al mismo tiempo sus intereses de grupo y sus derechos. Estas formas de unión contaron además con una cerrada base étnica, barrera protectora ante los embates de una cultura dominante que, generalmente, provoca la aculturación del inmigrante.

Al estudiar con perspectiva histórica la acción y palabra de José Martí, (1853-1895), "El hombre amarillo lleva el ojo de la fiera cazada: va mirando a su alrededor, como para precaverse de una ofensa: va blasfemando a media voz, lleno el ojo de fuego: va con la cabeza baja, como para que le perdonen la culpa de vivir". (2)

La obra de José Martí nos da en algunos párrafos por citar el del 23 de octubre de 1885 "El chino no tiene mujer, vive de fruslerías, viste barato, trabaja recio; persiste en sus costumbres; pero no viola la ley del país; rara vez se defiende: nunca ataca: es avisado, y vence en la lucha por su sobriedad y su agudeza, al trabajador europeo"(3)

José Martí relata la conversación con un hombre de la guerra. ("Recuerdos de la guerra", Patria, Nueva York, 28 de noviembre de 1893, t. 4 p. 460.)

"¿Que si era bueno Ignacio Agramonte? Yo me acuerdo cuando Rafael Hernández, el capitán de los chinos, uno que tenía los ojos azules y la barba colorada, y un día medio cortó a un chino, yo no sé por qué los chinos eran grandes patriotas; no hay caso de que un chino haya traicionado nunca: un chino, aunque lo cojan, no hay peligro: 'no sabo', nadie lo saca de su 'no sabo'. Rafael Hernández se fue a ver a Agramonte, a que le quitaran los chinos. La conversación fue allá en un tronco, y la mano del Mayor iba y venía, como si la salazón fuera muy grande, y nosotros, curiosísimos, le preguntamos a Hernández a la vuelta: ¿Qué tal? ¿Ya te los quitó el Mayor? ¿Quitar? Si yo sé lo que iba a pasarme, ¡que voy yo a ir! Más nunca vuelvo yo a ir donde ese hombre. He salido que creo que, si vuelvo a ir allá, me hago hasta padre de los chinos esos"(4)

Se inscribieron los nombres más ilustres de aquellos chinos: Juan Han Lai, que pertenecía a las tropas del aguerrido Henry Reeve (combatiente internacionalista en la Guerra por la Independencia cubana, conocido con el sobrenombre del «Inglesito»).

Cuando Han Lai fue detenido, sus captores españoles no pudieron sacarle palabra de delación y fue finalmente acribillado y muerto a palos. Todavía en el suelo y casi moribundo, el primer chino que murió por su patria de adopción gritaba orgullosamente: «Por Cuba Libre».

Cuando miles de chinos en su mayoría de la provincia de Guangdong, que llegaron para "mezclar su sangre con la de los cubanos y así, junto a los españoles y africanos,

conformar las raíces de la nacionalidad cubana”, traídos a Cuba en condiciones de servidumbre como trabajadores brutalmente explotados, se sumaron a la guerra revolucionaria para abolir la esclavitud e independizarse del dominio colonial español.

Hacia 1860 arribaron otros inmigrantes chinos libres, desde California, a donde habían acudido llamados por la “fiebre del oro” y de donde debieron huir por los brotes racistas que luego se produjeron.

Los chinos que se fueron a la manigua a combatir junto a los Mambises contra el poderío colonial español. Las palabras famosas del general Gonzalo de Quesada, uno de los dirigentes de la guerra cubana de independencia de 1895, de que “no hubo un chino cubano desertor, no hubo un chino cubano traidor”.

En el monumento de Línea en honor a los chinos que pelearon por la independencia de Cuba aparece: ... “no hubo un chino cubano desertor, no hubo un chino cubano traidor”...

La condición de esclavitud y pobreza de los culíes y la diferente condición económica y social de los chinos “californianos” —calificativo que les dio el historiador Juan Pérez de la Riva—, produjeron una división de clases que se tradujo en una dependencia económica de los primeros bajo el dominio de los segundos, algunos de los cuales habían traído grandes capitales.

En el año 1893, en la calle 26 y Zapata se construye el Cementerio Chino, en la Habana.

La creación de sociedades de ayuda mutua y recreo, permitió la identificación entre los dos grupos de chinos (1847 y 1860) en las cuales los directores seguían siendo los de mayores posibilidades económicas, y los socios comunes, que pagaban una cuota mensual, eran los de menor rango. Otra consecuencia de la llegada de los comerciantes chinos desde California fue la unificación en comunidades chinas o barrios principalmente en La Habana, con lo cual comenzó un rápido desarrollo hacia las postrimerías del siglo XIX.

El 9 de mayo de 1893: inscripción formal de la Sociedad de Beneficencia y Recreo Casino Chung Wah. Una asociación nacional la cual surge por algunas motivaciones; necesidad de un órgano representativo que facilitara la defensa de los derechos e intereses de los inmigrantes chinos asentados en Cuba y la integración de los inmigrantes chinos con

independencia de cualquier otro tipo de afiliación. Los orígenes del término Chung Wah (中华; Zhonghua en mandarín) se remontan al 300 N.E y se desprende de la conjunción de Chung (中; medio, central) y de Wah (华; referido al área y las personas que habitaron parte de lo que actualmente es Shanxi y las provincias de Shaanxi y Henan, área donde se originó la civilización china).

La resolución número 10 del 2006; Dirección de Asociaciones, autoriza cambios en la demarcación territorial a la asociación denominada Casino Chung Wah. Instrucción y recreo que en lo sucesivo será “nacional”, con fecha 13 de enero del 2006. Aprobación que da origen a la federación: 22 de diciembre del 2008.

El Casino Chung Wah totalmente restaurado gracias a la ayuda de la Oficina del Historiador de la Ciudad, guarda innumerables piezas de valor, como dos mamparas repujadas en nácar y muebles de estilo del siglo XIX, que embellecen su salón de protocolo. Dos bibliotecas, una amplia sala de reuniones y un gran salón de actos reciben cada año a delegaciones procedentes de China, que constatan las sólidas relaciones de amistad y solidaridad que caracterizan a los dos pueblos.

El área principal de asentamiento de la comunidad china en Cuba fue el barrio chino habanero –ubicado en el antiguo barrio de Guadalupe, entre las calles Zanja, Reina, Galiano y Belascoaín, que se convirtió en punto de atracción para los chinos que llegaron en migraciones posteriores durante la primera mitad del siglo XX.

Durante ese período, se publicaban tres periódicos diarios en su propio idioma; tenía varias salas de cine donde solo se exhibían películas nacionales, y la Clínica Benéfica Kow Kong, que ofrecía servicios médicos.

Organizados por su profesión, crearon también la Cámara de Comercio China, las Asociaciones de Dueños de Figones y Restaurantes, la de Trenes de Lavado y la de Puestos de Frutas, así como la Unión de Detallistas de Víveres y la Asociación de Agricultores. Entre sus organizaciones sociopolíticas destacaban el Koumintang y la Alianza Cultural de Obreros y Campesinos.

Gracias a esos grupos de trabajo sus integrantes tienen al alcance de la mano el

participar de manera activa en lo que es la sociedad en la que viven realizando propuestas, planteando proyectos que les interesen o desarrollando todo tipo de acciones que vayan en mejora tanto de su bienestar como del resto de ciudadanos.

Durante los festejos carnavalescos que dieron sus primeros pasos durante las décadas del '50 la presencia china fue notable al igual que en las fiestas de navidad, los comerciantes chinos adornaban profusamente sus establecimientos con elementos de su folklore que enriquecían la cultura.

Los comercios chinos fundamentalmente las tiendas mixtas expedían productos chinos como testimonio de su cultura. En la casi totalidad de los hogares se nota la presencia de diferentes objetos: abanicos, cuadros bordados en seda con motivos chinos, adornos de porcelana y toda una gama del arte asiático. Muchos otros descendientes poseen gran habilidad para la confección de objetos artísticos artesanales así como por la pintura. En septiembre de 1960 Cuba fue el primer país de Latinoamérica en romper relaciones diplomáticas con Taiwán y reconocer a la República Popular de China.

La presencia china en la cultura alimentaria en nuestro pueblo no solo se limita al consumo del arroz, sino que incluye la incorporación de diferentes plantas alimenticias que cultivaban los chinos en sus hortalizas como es el caso de la calabaza, col y pepinos, entre otros. En varios de los hogares de descendientes chinos según las condiciones lo permiten mantienen los hábitos alimenticios de la cultura de sus progenitores, preferencia por el arroz frito, la salsa china, el consumo de pescado y vegetales, el uso de sustancias aromatizantes, presencia de la canela, elementos estos que forman parte de su identidad que trasciende a otros sectores de la población como tradición más difundida. En cuanto al idioma desde el punto de vista étnico se han podido detectar según estudios realizados, la presencia de diferentes dialectos chinos según la región de donde proceden los inmigrantes. Cuba cuenta con una escuela de idioma chino. El barrio chino de La Habana contribuyó al desarrollo de actividades de la cultura china, como el teatro tradicional, la ópera, una vida activa donde participaban los naturales y los descendientes con las costumbres y tradiciones. Celebración del Año Nuevo Lunar, o Fiesta de la Primavera, Día de la claridad, Día de doble 99 o del Anciano, el Histórico Octubre. Festividad de los Faroles” en el calendario lunar es el día 15 de enero y es cuando culmina

las festividades por la Fiesta de Primavera. Celebración del Día de la Claridad. Celebración de la llegada de los primeros chinos a Cuba por Regla. Celebración de la Festividad de los Botes Dragones o “DUAN WU JIE”, y se realizan competencias de los Botes Dragones. Celebración del Aniversario de la Fundación del Ejército Popular de Liberación de China. Recordación a “CUAN CUN”, por el calendario lunar es el 24 de Junio. San Valentín en China conocido por la Noche de los Siete o “QIXI”. Día del Educador en China y Cuba. Festividad del medio otoño o santo de la luna. Celebración por el Aniversario de la Construcción del Monumento de Línea. Celebración por el Aniversario de las Relaciones diplomáticas de China Cuba. Celebración de la proclamación de la República Popular China. Celebración de la Festividad del “DONG ZHI” o Nochebuena China y se celebra en familia.

Refiriéndose a las asociaciones chinas a la altura de 1990 José Baltar Rodríguez comentaba:

“(…) En nuestros días, estas instituciones están en proceso de extinción; las pocas que han logrado sobrevivir lo han hecho modificando los principios fundamentales sobre los que fueron creadas. La refuncionalización de estas organizaciones se ha caracterizado por la elaboración de propuestas que, desde el punto de vista táctico, contribuyan al acercamiento a la descendencia “(…) (5)

Gracias al esfuerzo del Grupo Promotor del Barrio Chino de La Habana, la cooperación de autoridades municipales y de la Embajada China en La Habana, a partir de 1993 empieza a recuperarse en parte su esplendor y las tradiciones que transmiten a sus descendientes y no descendientes, radicados en La Habana. Con los relatos de Armando Choy, Gustavo Chui y Moisés Sío Wong en Nuestra historia aún se está escribiendo: La historia de tres generales cubano-chinos en la Revolución Cubana. El libro fue publicado en español y en inglés por la editorial Pathfinder y en chino por la Editorial de Propiedad Intelectual en Beijing, aprendemos sobre la participación de los cubano-chinos en la lucha revolucionaria que culminó con la victoria de 1959 y pasó a la revolución socialista en América.

CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo ha servido para el conocimiento de jóvenes, adultos, del legado de los chinos a la descendencia y la no descendencia. Se ha mostrado como un ejemplo vivo del espíritu combativo y de su integración a las causas más justas de la Nación Cubana; donde participaron a lo largo de toda la Isla, en la lucha armada, en las montañas y en la clandestinidad, manteniendo los principios en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Pérez De La Riva, J. (1975). Demografía de los culíes chinos en Cuba 1853-1874. En El Barracón y otros ensayos. La Habana; Baltar Rodríguez, J. (1997) Los Chinos de Cuba. Apuntes Etnográficos. Fundación Fernando Ortiz, La Habana.; Jiménez Pastrana, J. (1983) Los chinos en la Historia de Cuba, 1847-1930, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.

Julián de Zulueta y Amondo (Anúcita, Álava 1814- La Habana 1878), A nivel político ocupó distintos cargos en la administración colonial: Consejero de Administrador de Hacienda; Cónsul del Real Tribunal de Comercio; presidente de la Comisión Central de Colonización y de las Juntas de la Deuda y de Hacendados y Propietarios; alcalde de La Habana entre 1864 y 1876; coronel de voluntarios; senador vitalicio del reino por Álava; presidente del Casino Español de La Habana, Cuba.

_____ Se trata de la misma compañía que en 1852 importó las piezas de hierro para el puente colgante de Manila, uno de los primeros ejemplos de arquitectura del hierro construidas en el Extremo oriente.

Chuffat, A. (1927). Apunte histórico de los chinos en Cuba, La Habana, p. 12 Reproducido en Hung Hui J. (1992) chinos en América. Ed. MAPFRE, Madrid.

Baltar, R. (1997). Los chinos de Cuba. Apuntes Etnográficos. Fundación Fernando Ortiz, La Habana.

Ramos, M. (2003). "Apuntes Sobre el Poblamiento Chino de Cuba." En Revista Herencia, volumen 9, nº1, p.110-119. La Habana, Cuba.

Moreno, F. (1989). "Migraciones chinas a Cuba: 1848-1959. En Leander, B. (Coord.) Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe. Migraciones libres en los siglos XIX y XX y sus efectos culturales, París: UNESCO.

Calzadilla H. "Las sociedades chinas en Cuba: escudo y sostén" (hun173@yahoo.es)

Wong, T. (2013). Wong, presente en la construcción de la Revolución Cubana", La Habana, Cuba.

Lau, Q. (2013). "Lung Kong y el Casino Chung Wah", La Habana, Cuba. I (12)

- Quan, L. (2013). "El Casino Chung Wah, Pasado y Presente", La Habana, Cuba.

<http://www.lajiribilla.cu/2002/> María Teresa Linares Savio| La Habana, Cuba.

http://www.lajiribilla.cu/2002/n75_octubre/1762_75.html

Linares, S. (2001). "Expresiones de la cultura china en Cuba: el teatro y la música." La Habana, Cuba. http://www.lajiribilla.cubaweb.cu/2001/n21_septiembre/fuenteviva.html

Valiño, O. (2001). "Títeres chinos en La Habana" en La Jiribilla, nº 21, La Habana, Cuba.

http://www.lajiribilla.co.cu/sumario/anteriores_c.asp?seccion=10 y López, K. (2004) "One Brings Another": En Andrew R. Wilson, Editor The Chinese in the Caribbean. Princeton: Markus Wiener.

REFERENCIAS REFERENCIAS

1- Martí, J. (1889). Cartas de Martí, t. 12 p. 305. La Opinión Pública, Montevideo.

2- _____ (1888). Un funeral chino, t. 12 p. 78., La Nación, Buenos Aires.

3- _____ (1885). El problema industrial en los Estados Unidos, t. 10 p. 305-306, La Nación, Buenos Aires.

4- _____ (1893). Recuerdos de la guerra, t. 4 p. 460. Patria, Nueva York.

5- Baltar, R. (1997). Los chinos de Cuba, apuntes etnográficos. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, p. 104. La Habana, Cuba.

MARTA ROJAS Y LA NOVELA HISTÓRICA CONTEMPO-RÁNEA: EL HARÉN DE OVIEDO

MSc. Martha Ceballos Quintero, Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana, martha.cq@fenhi.uh.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6769-7928>

MSc Marbelia Acosta Ríos, Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana, marbelia.ar@fenhi.uh.cu

RESUMEN

Varios son los autores que se destacan dentro de la llamada novela histórica contemporánea, intrahistórica o posmoderna que se desarrolla en Cuba entre el 1991 y 2011. Uno de ellos es Marta Rojas (Santiago de Cuba, 1931) quien, con novelas como El columpio de Rey Spencer, Santa Lujuria y El harén de Oviedo alcanza una relevancia dentro de este discurso novelístico e histórico. Con estas obras, la escritora completa su trilogía de "época, amor e identidad". Precisamente, el presente trabajo se ocupa de analizar las características de la novela histórica contemporánea a través de su novela El harén de Oviedo, tiene en cuenta los datos de la autora, la época en que se desarrolla y una valoración de los personajes que aparecen a través de un profundo análisis literario.

Palabras claves: novela histórica, contexto, contemporánea

ABSTRACT

There are several authors who stand out in the so-called contemporary, intrahistoric or postmodern historical novel that takes place in Cuba between 1991 and 2011. One of them is Marta Rojas (Santiago de Cuba, 1931) who, with novels such as El swing de Rey Spencer, Santa Lujuria and El harem de Oviedo reaches a relevance within this novelistic and historical discourse. With these works, the writer completes her trilogy of "time, love and identity." Precisely, the harem of Oviedo stands out in this trilogy. That is why this work deals with analyzing the characteristics of the contemporary historical novel El harén de Oviedo taking into account the author's life, the time when it takes place and an evaluation of its characters by means of a deep literature analysis.

Keywords: historical novel, context, contemporary

INTRODUCCIÓN

Varios son los autores que se destacan dentro de la llamada novela histórica contemporánea, intrahistórica o posmoderna que se desarrolla en Cuba entre el 1991 y 2011.

Uno de ellos es Marta Rojas (Santiago de Cuba, 1931) quien con novelas como *El columpio de Rey Spencer*, *Santa Lujuria* y *El harén de Oviedo*²⁷ alcanza una relevancia dentro de este discurso novelístico e histórico. Con estas obras, la escritora completa su trilogía de “época, amor e identidad”²⁸.

Precisamente, *El harén de Oviedo* destaca dentro de esta trilogía. Por eso el presente trabajo se ocupa de analizar las características de la novela histórica contemporánea a través de su novela *El harén de Oviedo*.

DESARROLLO

Época

Su acción transcurre entre Cuba y Nueva York, comienza en 1875, ya muerto don Esteban Oviedo, quien falleció sin dictar testamento, circunstancia que intentaron aprovechar sus parientes para adueñarse de la cuantiosa fortuna. La diégesis aborda la vida sexual de Oviedo, quien mantiene un poblado harén formado por esclavas procedentes de distintas etnias africanas. Con ellas engendra un total de veintiséis hijos, a los que reconoce y educa como tales.

Características

Puede entonces considerarse esta novela como “de época”; parte de un suceso histórico concreto y conforma a su alrededor un mundo ficcional bien proporcionado epocalmente.

También es una novela de amor. En ella aparecen los diferentes tipos de amor: el filial, a partir del amor de Oviedo por sus hijos; el ingenuo, visto a través de la relación de Enriqueta con Tomás Dumás, quienes jugaban desde la infancia sin prejuicio alguno; el depravado, expresado en las relaciones de Oviedo con sus esclavas y el que de alguna

²⁷ La primera edición de la novela fue en el año 2003 por la Editorial Letras Cubanas y la segunda, data del 2006 en República Dominicana.

²⁸ En la contraportada de la novela (2003, Editorial Letras Cubanas) se dice que: “con *El harén de Oviedo*, Marta Rojas completa una trilogía de época, amor e identidad, que comprende *El columpio de Rey Spencer* y *Santa Lujuria*”. Marta Rojas es autora de estas tres novelas que tratan en un estilo provocador el tema de la fundación de la nación cubana, a partir del mestizaje y la lucha de muchos mestizos por el blanqueamiento, a cualquier precio, desde el siglo XVIII. La escritora ha creado sus obras a partir de previas investigaciones profundas en el Archivo de Indias (España) y la transmisión oral de generación en generación, como fuentes. Sin dudas, su narrativa es el resultado de minuciosas investigaciones. Es evidente la erudición irradiada de sus investigaciones.

manera sostiene Enriqueta con Elichirvy; y el platónico e imposible que se da entre Enriqueta y White, que culmina con una preciosa carta donde ella le declara su pasión y da culminación a la novela.

Y, al mismo tiempo, es una novela de identidad pues muchos elementos identitarios son reflejados a lo largo de la novela. Lo anterior puede verse cuando Enriqueta participa en el concierto de White y va vestida con los colores de la bandera cubana sin darse cuenta y es rechazada por los presentes. Asimismo, esta obra sirve a la novelista para abordar el proceso de creación de la cubanía, entendida esta como un proceso de mestizaje que conduce al ajiaco desacralizado en que se habría convertido la Cuba de hoy día. Aparece el problema del mestizaje, el cual, abordado en la novela, cobra una relevancia extraordinaria tanto con la mención del origen étnico de varias de las concubinas (Agripina la mandinga; Natalia la lucumí; Polonia la Gangá, etc.) como la ausencia de mención en el caso de Ángeles, madre de Enriqueta y considerada por los hijos de don Esteban como una suerte de madre de todos ellos. África, al sur del Sahara, toda, está aquí; las tribus diferentes unidas en una sola; juntas todas las naciones de allá forman una sola. No debe dejarse de mencionar que la ausencia de marcador étnico de Ángeles (y por ende de Enriqueta) marca el inicio del futuro y la creación de la nueva Cuba, mulata, nacionalista y anticolonial. Además, se reflexiona sobre la dimensión de lo cubano a través del baile del danzón, del himno La Bayamesa, considerado como un himno de los independentistas²⁹, y la mención de Máximo Gómez y Antonio Maceo³⁰.

En otro orden de cosas, es un indudable mérito de la obra la estructura narrativa, portadora de unos saltos temporales perfectamente hilvanados en función de las no pocas incógnitas que a lo largo de la narración se nos van haciendo explícitas. La novela se divide en cinco partes: primera parte, los actores se presentan; segunda parte, horror y música con guitarra; tercera parte, 1870. El señor se despide; cuarta parte, interludio; y quinta parte, la dimensión de Enriqueta. Cabe destacar en *El harén de Oviedo*, como otro de sus méritos, la reconstrucción de época. La anécdota es, efectivamente, histórica: un harén en Cuba. Por lo tanto, aparecen interesantes referencias históricas. Hay apoyatura en el referente histórico porque se hace alusión a Oviedo como comerciante

²⁹ Marta Rojas: *El harén de Oviedo*, p.396.

³⁰ *Ibíd.*, p.399.

e importador de esclavos y que tenía un harén de esclavas, que son mencionadas en la página 48 del texto *El ingenio; complejo económico social cubano del azúcar*³¹, de Manuel Moreno Fraginals, historiador y antropólogo. Este libro de Fraginals es una obra clave de la cultura nacional, por tocar aspectos socioeconómicos que repercuten en los estratos del siglo XIX y por acentuar la idea de que el tema negro tiene su base en la cultura cubana de origen africano.

Otra de las referencias fue tomada de la obra *Los ingenios de la Isla de Cuba*, de Eduardo Laplante, que en su pág. 69 hace alusión al ingenio la Trinidad y a un criadero de esclavos que tuvo 26 hijos con sus negras y que falleció sin testar: el señor Oviedo. Aunque, quizás, la referencia más importante es la que pone la propia Marta Rojas al comienzo de su novela: “Don Esteban Santa Cruz de Oviedo, según pública voz y fama, era un hombre retraído del roce de la gente sensata, viviendo en su finca en completo aislamiento, entregado a los falaces goces de su harén de esclavas, y reputado de cruel en el tratamiento que daba a sus negros. Estas cualidades necesariamente debían convertir su carácter en el de un misántropo, haciéndole desconfiado, pusilánime y visionario”. Esta idea la toma la autora de Vidal Morales³².

Por otra parte, en esta novela la intrahistoria desempeña un papel fundamental, con constantes alusiones a hechos y personajes. Existe una mirada indagadora al estudio de procesos históricos de la época como pudiera ser la Conspiración de la Escalera (1844), donde se ven aristas poco conocidas relacionadas con la incipiente burguesía negra. Hay un énfasis en lo negro, en la racialidad y su papel en la confirmación de lo cubano. La ambientación del sordo terror (una inquisición) que caló hasta el meollo de la sociedad cubana –y que pone a temblar hasta las rodillas de un blanco poderoso como Oviedo en aquel momento- es uno de los más memorables aciertos de la obra que colman de emoción. Para resaltar algunas escenas que se leen como imágenes recreadas en movimiento, como la de la esclava Apolonia que toca su guitarra y canta, cada vez más

³¹ En este mismo libro de Moreno Fraginals se hace referencia a la introducción en Cuba del ferrocarril, aspecto que la novela recrea con gran soltura narrativa.

³² Vidal Morales y Morales (La Habana, 1848-1904) fue jurista, investigador histórico y publicista. Este hombre de la Ilustración entregó a la posteridad obras imprescindibles para el estudio de la historia de Cuba. En el siglo XIX hizo referencia al señor Oviedo.

alto, durante los fusilamientos de los condenados por la llamada Conspiración de la Escalera. Otra, la desenfrenada lujuria que se apodera de Matanzas la noche posterior a las ejecuciones.

También se destaca el maravilloso suceso de La Demajagua, el inicio de la prolongada guerra cubana.

Otro aspecto que debe destacarse con letras mayúsculas en esta lograda novela histórica o posmoderna de Marta Rojas es el manejo acertadísimo de la intertextualidad a través de citas, alusiones. Gertrudis Gómez de Avellaneda, Plácido, José Martí, José María Heredia y Nicolás Guillén ocupan páginas destacadas.

La poetisa Gertrudis Gómez de Avellaneda, cuyo bicentenario se celebra este 2014, es homenajeada a través de esta obra. Tula se caracterizó por su obra antiesclavista, la crítica al colonialismo en América y la defensa del papel social de la mujer. Se recrea en el texto de Marta Rojas el momento en que en 1859 logró cumplir su sueño de visitar nuevamente Cuba, al regresar casada con el político español Domingo Verdugo y fuera coronada con afectos en La Habana como poetisa nacional. Recibió muchos agasajos y le fue impuesta la corona de laurel, en el teatro Tacón, por la poetisa cubana Luisa Pérez de Zambrana. Tanto la novela de Rojas como la narrativa de La Avellaneda pueden catalogarse como humanistas, defensoras de la plena condición humana, censoras de la discriminación racial, de género, de la marginación social y de la esclavitud, y portadoras de un hondo patriotismo que plantearon el problema de la esclavitud con valor y decisión, y abogaron por el derecho de igualdad del hombre negro y el hombre blanco.

Plácido se nos muestra como un poeta mulato, humilde, que se debate en las contradicciones raciales, políticas y humanas de la sociedad injusta en la que le tocó vivir. Terminará su vida, acusado de ser el líder de una conspiración de negros, cruelmente reprimida por el régimen colonial, ante un pelotón de fusilamiento. La novela recrea de manera acertada su fusilamiento, las contradicciones que debió enfrentar, las razones que lo movieron en su momento histórico y la complejidad que eso implica (como es la asunción de responsabilidades en ese contexto). La escritora se propuso y logró destacar la personalidad heroica del poeta mulato que, enfrentado a su época, supo hacer lo que era su deber; alcanzó a dar una faceta de su pensamiento antiesclavista.

Heredia aparece mencionado desde el propio epígrafe que encabeza la novela, para lo cual la escritora utiliza una cita intertextual, tomada de su poema “Himno del desterrado” (1825), y que complementa la propuesta conceptual de la obra: “¡Dulce Cuba!, en tu seno se miran en el grado más alto y profundo las bellezas del físico mundo, los horrores del mundo moral”. Y estos versos tienen relación con la obra cuando se conocen los acontecimientos que desencadenaron varias rebeliones, tanto de esclavos, que han sido los principales protagonistas, y han sido relegados a un segundo plano, como de los criollos ricos y pobres, además de los hacendados, víctimas de los saqueos que ejercía el régimen español de esa época, a lo que había que agregar la falta de autonomía, tanto en la política como en el comercio, que vienen a hacernos pensar acerca de “la grandeza de las riquezas de la isla y la bajeza del mundo moral que la corroía”.

De Guillén se hace alusión a un poema suyo para recrear el amor de Enriqueta por White³³.

En cuanto a Martí se refiere a la prisión y destierro siendo casi un niño, así como a la capacidad de traducir este al francés, además es mencionado a través de la lectura de un artículo suyo que lee Atanasio acerca de White en México³⁴.

Asimismo, dentro de la novela aparecen figuras universales o extranjeras que tuvieron un impacto en la cultura del siglo XX como Jorge Luis Borges. De él se alude a uno de sus poemas, referido a los naipes³⁵.

Otro aspecto digno de mención y que hace de *El harén de Oviedo* una obra significativa dentro de la novela histórica o posmoderna que se desarrolla en Cuba entre 1991 y 2011 es que la obra se sitúa en algunos personajes desde la perspectiva del subalterno, del marginal, del no histórico. Por ejemplo, el personaje de Apolonia.

Además, se rescata a la mujer como sujeto de la historia. En especial, la protagonista principal: Enriqueta.

³³ Marta Rojas: *Op. cit.*, pág. 499-500.

³⁴ *Ibíd.*, p. 429.

³⁵ *Ibíd.*, pág. 485.

La primogénita Enriqueta, hija de la esclava favorita de Oviedo, sobresale entre los demás personajes. Las audaces decisiones que adopta, a la par de sus naturales relaciones amorosas, exentas de prejuicios, no mellan su elegante compostura. Es una mujer sin ataduras ni convencionalismos, posee un recio carácter, forjado en la posibilidad real de ejercer su autoridad y satisfacer sus deseos gracias a la prodigalidad de su padre don Esteban, quien le facilitó un desarrollo intelectual que la colocó por encima de sus otros veintiséis hijos, aunque a todos atendió y amó. Enriqueta, mimada y bien educada, sería la encargada, una vez fallecido el padre, de llevar adelante una tenaz tarea legal para no ser despojada, junto a sus hermanos, de la herencia. Voluptuosa y elegante, asediada y libre en pasiones, y no por ellos menos romántica en cuanto a un amor imposible, tan obstinada como el padre y sin embargo bastante ajena al mundo de las conspiraciones libertarias que circundan, Enriqueta clasifica entre esas creaciones literarias que escapan a cualquier encasillamiento y que, una vez concluida la lectura, no solo quedarían por ejemplo en la memoria, sino que pudieran volar con vida libre y valor simbólico.

Por cierto, en el personaje protagónico, Enriqueta, podríamos hallar un poco de la propia autora, tanto en la esmerada formación que no le impide sin embargo moverse con soltura en diversos estratos sociales como en virtudes centrales como tenacidad, carácter y voluntad.

Enriqueta, el personaje que rebasa al señor del Harén en su construcción psicológica, es un ejemplo de personalidad audaz, irreverente, iconoclasta, curiosa, irremediablemente inquisitiva, decidida y valiente mujer afrocubana, que repetidamente asume y defiende su derecho a decidir, frente a un moribundo sistema colonial que se niega a reconocer la nueva realidad cubana y al que finalmente derrota.

Cabe mencionar también a las mujeres esclavas, las madres de los hijos de Esteban, quienes provocan reflexión. Polonia, Isabel, Natalia, Tecla, Ondina, Micaela, Isolina, Agripina y, sobre todo, la misteriosa Ángeles, corrieron la suerte espantosa que sus destinos al nacer señalaban. Algunas muertas en el río, otras suicidas, una de ellas revendida cual mercancía ya inútil, la mayoría descuida incluso por su descendencia,

son fantasmas que recorren las páginas de esta novela, acosadas por el dolor infinito de no haber sido más que infelices paridoras.

Sin embargo, Ángeles, madre de Enriqueta, representa la única oportunidad de venganza, el deleite de ver sufrir al verdugo, aunque sea por escaso tiempo, en la oportunidad que le brinda la agonía de su antiguo dueño y señor. Esta mujer, favorita del harén, encarna la dignidad de sus compañeras de infortunio, asumiendo la responsabilidad del cuidado de los muchos hijos, propios y ajenos, al decir de la novelista: “es la madre verdadera de todos los muchachitos y muchachitas del Señor”³⁶.

Sin dudas, Enriqueta, Ángeles, Polonia, Micaela, Florinda... son personajes tan bien dibujados, tan creíbles, que se nos convierten en familiares, íntimos e inolvidables.

En la novela se ve la participación activa de la música popular cubana a través del músico White, quien constituye el amor imposible de la protagonista.

Por otra parte, se da una participación importante al aspecto reflexivo para dialogar en torno a la discriminación al negro, por ejemplo. Los negros y mulatos con cierta cultura eran mal vistos en la sociedad, así se hace referencia a Aponte, un hombre culto que conocía de estrategia militar, y a Juan Gualberto Gómez, quien realizó estudios gracias a la gestión de sus padres. También se reflexiona en torno a la conducta sexual del amo Oviedo y sus consecuencias al formar una familia atípica y al alto grado de hipocresía que se refleja. Se puede mencionar el caso del Padre Chávez que, a pesar de su condición religiosa, tenía hijos.

Es significativo en la novela el enorme papel del erotismo y la sexualidad, en la formación de una sociedad colonial hipócrita.

Dentro de la gama de esta novela está usar elementos míticos y fantásticos a través de la narración de la muerte de Oviedo. Utiliza también elementos del discurso histórico como son las cartas y la crónica. Por ejemplo, se dice que Enriqueta cogió un mazo de cartas que luego de abrirlas y darle una hojeada fue rompiéndolas una por una, excepto una dirigida a White que tenía solo una hoja donde se expresa su gran amor por él³⁷.

³⁶ *Ibíd.*, pág. 364.

³⁷ *Ibíd.*, pág. 364.

El harén de Oviedo vincula la novela amorosa con la social. Existe al final de la obra una intriga para saber quién se quedaría con la herencia de Oviedo, para lo cual se entreteje la trama en una textura histórica: ¿ganarán la pelea por la herencia estos hijos naturales capitaneados por Enriqueta? La pugna por obtener el beneficio hereditario del Conde, *leitmotiv* de la novela, despierta el interés del lector por conocer el proceso legal iniciado por la mulata Enriqueta Santa Cruz de Oviedo para que tanto a ella como a sus hermanos se les reconozca legalmente la relación filial con su padre y, consecuentemente, el derecho a heredar su cuantiosa fortuna.

Más allá de la anécdota se transparenta el hilo conductor de la novela, que es la interminable lucha de los negros y mestizos porque se les reconozca su dignidad humana en el contexto de una sociedad opresiva, colonial y esclavista.

Los hijos naturales tendrán que enfrentarse a los parientes lejanos – blancos y “legítimos”, toda la lucha que llevan a cabo los hijos mestizos liderados por Enriqueta se resume en hacer aceptar ante la ley su condición humana.

CONCLUSIONES

Sin dudas, *El harén de Oviedo* obtiene resultados valederos tanto desde el punto de vista sociológico, como estético. Por contribuir a restituir la verdadera imagen del esclavo en nuestra historia al revelar el vital aporte que la presencia africana ha brindado a la formación de nuestra cultura, identidad nacional y tradición de lucha por la independencia; por reflejar la historia como un arma para entender el presente y por tanto aportar a la formación cultural de la identidad cubana; por establecer un diálogo entre el pasado y el presente; por convertir una lección de historia en un verdadero drama; y por tomar personajes que existieron realmente y colmar las lagunas de conocimiento sobre su pasado con gran verosimilitud; *El harén de Oviedo*, constituye una obra trascendente dentro de la novela histórica o posmoderna que se produce en Cuba entre 1991 y 2011.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández de Juan, Laidi: 21 de febrero de 2011, “El harén de Oviedo”, en *Juventud Rebelde*, p. 6.

Moreno Fraginalls, Manuel: 1978. *El ingenio; complejo económico social cubano del azúcar*. La Habana, Editorial Ciencias Sociales.

Rojas, Marta: 2003. *El harén de Oviedo*. La Habana, Editorial Letras Cubanas.

Sardiñas, Lucía: 24 de febrero de 2011, “El harén de Oviedo” (palabras de presentación para la 4ta edición de la novela el en Matanzas, durante la 20 Feria del Libro, en la tertulia de Carilda Oliver Labra.

Uxó, Carlos: “Negras y mulatas en el siglo XXI: una visión racializada del género en novelas cubanas”. Disponible en: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id= 159121725006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159121725006) (Consultado el 25 de abril de 2020)

LAS ARTES EN EL PROYECTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO. PROYECTO SOCIOCULTURAL “ENFOQUE”

DraC. Yelineis Pacheco Suárez, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, profesora Titular, yeli@upr.edu.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3785-3248>

DrC. Juan Silvio Cabrera Albert, Universidad de La Habana, profesor Titular, juan.cabrera@fenhi.uh.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

Esp. Félix Pacheco Serradé, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, profesor Auxiliar, felix@upr.edu.cu, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0467-1827>

RESUMEN

Los proyectos socioculturales basados en las artes son una expresión tanto de la identidad individual como de la grupal. Las expresiones creativas, son manifestaciones de lo individual y de la vida social. Por medio del arte se desarrollan plenamente las competencias básicas de los individuos, al proporcionarle la oportunidad de agudizar sus sentidos. Al crear se propicia en los individuos el desarrollo de la imaginación, aumentan las capacidades intelectuales, emocionales y físicas, la forma de expresarse suele ser con mayor libertad, desde sus emociones, ideas y experiencias; de ahí que se obtenga una mayor comunicación e interacción con los demás. En el presente trabajo se aborda la creación del Proyecto Sociocultural “Enfoque” que surge con el objetivo de: Integrar las artes desde la universidad hacia la comunidad con la colaboración de los estudiantes de primer año de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, de manera que propicie la sensibilidad, habilidades creativas, valores éticos, estéticos. Los métodos utilizados en la confección de esta investigación fueron del nivel teórico el análisis y síntesis, inducción y deducción, y la modelación; del nivel empírico la observación, el análisis de documentos, la entrevista y la investigación acción participación.

Palabras claves: proyecto sociocultural, arte, comunidad, participación

ABSTRACT

Sociocultural projects based on arts are an expression of individual identity as well as collective one. The creative expressions are manifestations of individual and social life. Through arts, people's basic competence are developed because they have the opportunity to improve their senses. While creating, imagination is developed; intellectual, emotional and physics capacities are increased; the way to express emotions, ideas and experiences will be more fluently, so there will be a better communication and interaction among people. The present project is about the Sociocultural Project “Enfoque”, that has emerged with the objective: to integrate arts from the university to the community, with the collaboration of the students of first year, in the career “Sociocultural Management for the Development”, so that sensibility, creative abilities, ethics and esthetics values are provided. The methods used in this research were, from the theoretic level the analysis synthesis, induction and deduction, and modulation; from the empiric level the observation, the documents analysis, the interview and the action participation investigation.

Keywords: sociocultural projects, arts, community, participation

INTRODUCCIÓN

La cultura es entendida hoy como un elemento determinante en el desarrollo de la sociedad. Esto ha determinado su creciente protagonismo y la multiplicación de políticas, estructuras y prácticas asociadas a ella. Hoy se afianzan, entre otros aspectos, el reconocimiento de su función simbólica y política; de su lugar en la configuración de los proyectos de nación y el pleno ejercicio de su soberanía; y de su carácter estratégico ante los riesgos que enfrenta la diversidad cultural del planeta, el desarrollo con equidad de los seres humanos y su propia sostenibilidad.

La Universidad cubana actual, como entidad cultural, está encargada de transformar la sociedad a través de la preservación, creación y promoción de su cultura. Por ello la Universidad de Pinar del Río encamina su labor extensionista a la formación de promotores culturales universitarios que, mediante la promoción y la gestión cultural, contribuyan a solucionar problemáticas sociales en diferentes escenarios y permitan saldar esta deuda de la universidad con la sociedad, realizada a través de proyectos con carácter extensionista. Estos proyectos están encaminados a satisfacer necesidades sociales pendientes de solución; no solo desde la ciencia sino también desde las artes, mediante la realización de actividades recreativas.

En Cuba la juventud se enmarca en la etapa entre los 16 y 30 años, ya que se tiene en cuenta que a partir de los 16 años de edad el individuo posee los derechos legales al voto, se le otorga el carné de identidad y se le considera una persona responsable de sus actos. Según Domínguez y Díaz (1997), en la década de los 90 del pasado siglo se produjeron un conjunto de transformaciones en la población joven de nuestro país. Algunos de estos cambios se refieren a la disminución y poco desarrollo de la conciencia de igualdad, problemas en cuanto a la socialización y deterioro en los valores y su formación. También se presentaron numerosas dificultades en el campo educacional, debido al incremento de la falta de motivación para la continuación de estudios, lo que dio lugar a la deserción escolar y, a la vez, a una disminución de las posibilidades de acceso a la enseñanza superior. Asimismo, aumentó la pasividad juvenil hacia el desempeño de labores sociales y económicas, de las cuales los jóvenes a lo largo de la

historia habían sido protagonistas, generándose indicadores de desajuste social como el aumento del alcoholismo y la violencia.

De esta forma vemos cómo la juventud puede ser una etapa muy compleja de nuestras vidas. En los momentos actuales, la COVID-19 ha significado para los jóvenes que arriban a su primer año el cierre de las universidades, la cancelación de proyectos, eventos, y el distanciamiento de los amigos. Ha sido también para muchos de ellos una barrera que les ha impedido disfrutar de los momentos más hermosos de su juventud y de experiencias cotidianas, que por simples que puedan parecer, forman parte de sus sueños.

La cultura es una vía de escape para canalizar emociones y descubrir habilidades que desconocíamos. Para los jóvenes es una puerta para diversas formas de expresión y de participación.

Ante esta situación se percibe como problema: ¿Cómo contribuir desde las artes al mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes universitarios y de la comunidad?

Teniendo como objeto: la integración de las artes para el mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes universitarios y comunidad.

Para lograr dar solución a este problema, se plantea como objetivo: Diseñar un proyecto sociocultural que desde las artes contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes universitarios y de la comunidad, de manera que propicie la sensibilidad, habilidades creativas, valores éticos, estéticos e incorporación a la creación artística.

La investigación parte del método dialéctico-materialista y aplica el método Investigación-Acción-Participación (IAP)

LOS PROYECTOS SOCIOCULTURALES Y SU VÍNCULO CON LAS ARTES

La época contemporánea se erige sin dudas sobre el *poder del saber*, que constituye un factor clave para la transformación productiva de las naciones, asegurando su integración en un mundo cada vez más global, competitivo y polarizado. En este escenario socioeconómico, la investigación científica como llave de acceso al conocimiento, se convierte en uno de los ejes dinamizadores del desarrollo social en todos los ámbitos del quehacer humano, y de modo especial e innovador se inclina

hacia los proyectos de desarrollo social que se fomentan a nivel mundial y de modo particular en Cuba. Aunque en nuestro país se ha privilegiado una política científica fundada en el principio de la planificación y organización de la ciencia y la tecnología en función del desarrollo, ésta se ha objetivado de forma muy diversa y heterogénea en los diferentes sectores de la actividad social.

El imperativo de dar una respuesta eficiente a las necesidades sociales de la población con la urgencia de preservar las identidades nacionales ha condicionado principalmente en los últimos veinte años de neoliberalismo globalizado, una acelerada configuración de la denominada y controversial gestión de la cultura con base en el trabajo comunitario, de la cual forman parte los proyectos sociales y culturales de animación sociocultural.

Los proyectos socioculturales surgen como una respuesta a los serios desniveles en el grado de desarrollo de los pueblos, dado que los modelos de desarrollo aplicados hasta la fecha solo han favorecido a las grandes potencias, al extremo de haberse extendido aún más la brecha social entre los pueblos, lo que se manifiesta en extensos sectores de población excluida de todo tipo de servicios o beneficios de los adelantos mundiales y nacionales.

En tal sentido, en Cuba, surgen los proyectos socioculturales como una estrategia alternativa y de atención paliativa a los profundos desajustes sociales de nuestra población. Los mismos se han orientado a partir de la definición de una serie de principios básicos como: la equidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la protección del medio ambiente, el respeto a la diversidad cultural, todos pensados y orientados teniendo en cuenta como elemento primordial durante todo el proceso la participación, pues no puede existir un proyecto social donde no participen los interesados, los comprometidos con su razón de ser, como autogestores de su propia transformación la cual será finalmente constatada mediante otro principio esencial que es la evaluación.

Estos proyectos han encontrado su máxima expresión en el quehacer cultural, componente indispensable de la gestión, junto a la administración, incluyen procesos como la animación, la preservación, la creación y la divulgación. Lo que ha permitido

alcanzar la eficiencia en la operacionalización de las políticas sociales y culturales en escenarios locales.

Como muestra de ello en Pinar del Río existen diversos proyectos que de una forma u otra han utilizado las artes para la realización exitosa de sus actividades, ya sea con niños, jóvenes o adultos. Ejemplo de los mismos son: “Con amor y esperanza”, “Casa de la décima: Celestino García”, “La camorra”, “CREARTE”, “Patio de Pelegrín”, “Los Chapuserios”, “Glermitang”, entre otros.

Las artes son reconocidas por su indiscutible valor social, educativo y cultural en la vida humana. Trascienden, sin lugar a dudas, en la formación y desarrollo de los individuos en una comunidad, en sus formas de expresión, de manifestar las emociones (Gálvez, N. P, 2016). La relación didáctica-arte indica nuevos horizontes para el cambio educativo. De ahí la necesidad de involucrar las artes en la formación de profesionales que, desde la Universidad, integren las artes en función del desarrollo de la comunidad. Para la comunidad, las diferentes artes abren caminos a la imaginación, a la creatividad, a la sensibilidad.

Un proyecto es una planificación que consiste en un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas. La razón de un proyecto es alcanzar objetivos específicos dentro de los límites que imponen un presupuesto, calidades establecidas previamente y un lapso de tiempo previamente definido.

Los proyectos comunitarios son concebidos con la finalidad de:

- ✓ Provocar un cambio o transformación de la realidad.
- ✓ Lograr satisfacer necesidades o mitigar, palear o solucionar problemas.
- ✓ Movilizar recursos.
- ✓ Alcanzar nuevas metas.
- ✓ Propiciar el desarrollo. (Colectivo CIERIC, 2010, p. 14)

Un proyecto es una responsabilidad colectiva que actúa a través de los gestores del mismo, donde cae el peso de la toma de decisiones y la realización de actividades, que van dirigidas a personas de cualquier grupo etario para el logro de sus objetivos. Los proyectos socioculturales son considerados como: “sistemas de acciones encaminadas al cumplimiento de objetivos sociales y culturales específicos,

diseñados, instrumentados y gestionados por un conjunto específico de actores, a partir de la combinación de recursos humanos, materiales y financieros, reunidos en una organización temporal; hay que considerarlos como herramientas para el logro de los objetivos institucionales, territoriales o locales recogidos en un programa de desarrollo sociocultural. Es un esfuerzo encaminado a alcanzar, en un período de tiempo, en una zona geográfica y para un grupo dado de beneficiarios, objetivos definidos que permitan la transformación de la situación sociocultural existente no deseada a una deseada y, de esta manera, coadyuvar como proceso al mejoramiento social y al enriquecimiento cultural. (León V., 2010, pág. 31)

Los autores consideran que un proyecto sociocultural constituye un sistema de acciones que fomentan la realización personal y colectiva, desarrolla habilidades, valores e identidades necesarios para mejorar la calidad de vida de la comunidad, utilizando como herramienta principal la recreación sociocultural y sus beneficios.

Estos proyectos pueden ser de diferentes tipos:

- ❖ **de desarrollo comunitario con carácter integral:** si en sentido general la comunidad carece de un conjunto de condiciones necesarias para su desarrollo integral: servicios de salud, problemas de empleo, falta de seguridad social, problemas alimentarios, escaso desarrollo educacional y cultural, etc.
- ❖ **de desarrollo sociocultural específicamente:** si existen escaso desarrollo o limitaciones para alcanzar un mayor desarrollo en el ámbito cultural y social, sea para mantener las tradiciones o para rescatarlas, preservar el patrimonio, generar opciones culturales y/ o recreativas para la utilización del tiempo libre, elevar la educación estética de los niños y jóvenes, elevar la cultura general de la población en temas históricos, artísticos, ecológicos, etc; de manera que contribuyan a elevar la calidad de la vida de la población objeto del proyecto.
- ❖ **de desarrollo artístico - cultural:** pueden ser para promover el desarrollo de una de las manifestaciones del arte, la literatura y la lectura, para la apreciación de las artes y la literatura o para estimular el desarrollo de la creación artística y literaria en los diferentes grupos etarios según sus intereses y necesidades.
- ❖ **otros que respondan a otras necesidades** (Yáñez Pérez, 2009, p. 28)

De manera general todos estos proyectos tienen como fin común aprovechar las potencialidades artísticas y creadora de la comunidad para potenciar cambios en favor de sus necesidades e intereses.

METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO DE UN PROYECTO SOCIOCULTURAL

Existen diferentes propuestas metodológicas para el diseño y planificación de un proyecto dentro de las que se pueden mencionar:

- Propuesta metodológica para el diseño de proyectos de CIERIC (Método Alemán de Planificación orientada a objetivos)
- Propuesta metodológica para el diseño de proyectos que realiza Harold Banguero y Víctor M. Quintero.
- Propuesta metodológica para el diseño de proyectos del Centro de Capacitación de las Naciones Unidas. 1998.
- Propuesta metodológica para el diseño de proyectos del Centro de Superación para la Cultura. Cuba.

Estas propuestas metodológicas presentan elementos distintivos en dependencia de la esfera específica de la actividad social donde se vaya a aplicar, de la preparación de los gestores y promotores del proyecto, entre otras causas.

Para la presente investigación al tratarse de un proyecto sociocultural estaremos trabajando con la propuesta metodológica que aporta CIERIC a partir del Método Alemán de Planificación orientada a objetivos.

Para la concepción de un proyecto sociocultural se debe partir de una caracterización del espacio físico y cultural en el que se desarrollará, tomando como punto de partida el reconocimiento de las principales problemáticas que afectan a la comunidad, los intereses y necesidades de la misma, de manera que sea posible determinar los objetivos fundamentales que se persiguen con la elaboración de la propuesta, las principales acciones a desarrollar y las transformaciones que se pretenden realizar. De ahí que cada proyecto de sociocultural debe recorrer diferentes fases que constituyen su ciclo de vida.



Figura 1. Ciclo de vida de un proyecto.

Fuente: Juliá Méndez, Hilda Esther. Propuesta Metodológica para la Gestión de Proyectos. Colectivo CIERIC. La Habana, Cuba, 2010. p. 10.

El punto de partida es la **Identificación** de la problemática a resolver en la comunidad a partir de un diagnóstico realizado previamente, donde se determinan las posibles soluciones y actores e instituciones involucrados en el desarrollo del proyecto. La segunda fase corresponde a la **Planificación** en la cual se organiza y estructura el proyecto. La evaluación queda diseñada, seleccionando los indicadores, variables e instrumentos más idóneos para medir los resultados alcanzados. La **Ejecución** es aquella fase donde se ponen en práctica las acciones planificadas. La **Evaluación** se encuentra presente en cada una de las fases, lo que significa que debe ser periódica y sistemática, lo que permite verificar, controlar y tomar decisiones, así como conocer las potencialidades y debilidades con las que se cuenta.

A partir de la práctica de la metodología de gestión de proyecto se considera que existen ejes que atraviesan todo el ciclo de vida del proyecto y, que en ocasiones, se convierten en principios claves para el desarrollo de determinadas acciones. Estos ejes son:

- **Eje participativo:** en todo proceso generado por los proyectos, existen niveles de participación, que están muy relacionados con la información que se produce y la toma de decisiones. Entre las expresiones de participación se puede encontrar la presencia física en eventos determinados, la consulta, la ejecución de actividades, la capacidad de propuesta, movilizativa, como evaluadores en procesos específicos, entre otros.
- **Eje comunicativo:** la comunicación en el sentido más amplio del término, es decir desde la comunicación interpersonal, grupal, de medios alternativos, etc. Su

función es socializar la información que se genera durante los diferentes procesos, darla a conocer para apoyar la toma de decisiones en la participación. Así como elemento dinamizador que facilita la articulación entre los actores.

- **Eje educativo:** el desarrollo de un proyecto es un proceso donde se aprende haciendo. Donde en ocasiones se toma conciencia de los problemas y sus soluciones en los momentos de auto - diagnósticos de la realidad. Además, incluye procesos de formación y capacitación que son planificados. Contribuyendo todo a la transformación individual de los que participan.
- **Eje investigativo:** siempre tenemos que investigar, es inherente a todo proceso de cambio y transformación. Constantemente se debe conocer cómo se está comportando la realidad, qué piensa y sienten las personas, cuáles son sus problemas y que posibles soluciones existen.
- **Eje de sostenibilidad:** este proceso parte del conocimiento de la realidad y del respeto por el modo de vida. Contribuye a formar y capacitar a los actores involucrados desarrollando habilidades a través de las herramientas y métodos de trabajo. Tiene como fin potenciar el desarrollo local desde todos los puntos de vista.

Teniendo en cuenta lo visto anteriormente los proyectos socioculturales por sus características rebasan las dimensiones sociales, incidiendo en determinados aspectos: educativos, económicos, sociales, culturales y psicológicos, entre otros. Por lo que, la concepción y práctica de proyectos genera un desarrollo sociocultural a nivel local, si se tiene en cuenta que lo cultural y lo social constituyen factores indispensables para determinar la diversidad de expresiones que confluyen en la comunidad; lo que permite alcanzar niveles de articulación y organización local adecuados, rescate de tradiciones, sentido de identidad y pertenencia por los valores históricos, patrimoniales y humanos que atesora la localidad.

PROYECTO SOCIOCULTURAL “ENFOQUE”

El proyecto sociocultural “ENFOQUE” surge como proyecto extrauniversitario. Comprende un sistema de actividades planificadas y organizadas que están dirigidas al aprendizaje, la apreciación cultural y a la recreación sana e instructiva, que permitan el

desarrollo creativo a través de las diferentes manifestaciones artísticas: dibujo, literatura, teatro, fotografía y música.

Este proyecto extensionista que tiene como principales actores a jóvenes universitarios de primer año de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, comprometidos con el cambio social, los cuales realizan una importante labor como promotores culturales, partiendo de sus experiencias y conocimientos como artistas aficionados. Ofreciendo el arte implícito de cada manifestación en sus presentaciones y actuando a la vez como agentes de cambio social. Este proyecto utiliza como soporte a la cultura en sus diferentes manifestaciones artísticas y a la vez le sirve como herramienta para transformar favorablemente la realidad cotidiana en la que conviven en tiempos de COVID 19.

Principales Instituciones relacionadas: Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”

Tiempo de Duración: 1 año

Presentación del Proyecto

El proyecto pretende integrar las artes desde la universidad hacia la comunidad, de manera que propicie la sensibilidad, habilidades creativas, valores éticos y estéticos. Se pretende trabajar, además, con un enfoque de género, participativo desde su inicio, permitiendo proyectar el desarrollo sociocultural a partir de un proceso de creación y dinamización de la vida sociocultural, en el cual serán protagonistas fundamentalmente, los jóvenes. De este modo se elevará, a más largo plazo, la calidad de vida junto a la satisfacción de necesidades espirituales y culturales.

Entre las prioridades se encuentran la realización de talleres de creación artística tomando como soporte tecnológico Whatsapp. Se pretende a partir de las artes la consolidación de la identidad territorial de los jóvenes universitarios y de la comunidad a partir de la perfección de sus modos de vida, que contribuyan al mejoramiento humano, se convierten en la estrategia de desarrollo de más alcance de este proyecto, atravesado por el eje de la participación consciente y colectiva.

Objetivo general: Integrar las artes desde la universidad hacia la comunidad con la colaboración de los estudiantes de la carrera de Gestión de los Estudios Socioculturales, de manera que propicie el desarrollo de la sensibilidad, habilidades creativas, valores éticos y estéticos.

Objetivos específicos

- ❖ Sistematizar los referentes teóricos y metodológicos relacionados con los proyectos socioculturales comunitarios.
- ❖ Caracterizar la comunidad y los agentes sociales participantes en el proyecto.
- ❖ Proporcionar el bienestar psico social y espiritual de la comunidad mediante la creación y la reflexión en diferentes espacios del proyecto.
- ❖ Vincular a los habitantes de la comunidad con los diferentes hechos históricos, culturales y procesos sociales del entorno y otros.
- ❖ Incentivar la formación de valores y el desarrollo de la cultura general integral de los estudiantes universitarios vinculados al proyecto y los sujetos participantes de la comunidad.

Se propone que en el espacio universitario se realicen talleres de creación y afición con miembros de la comunidad, mediante esfuerzos de los estudiantes universitarios miembros de este, impartir talleres de las distintas manifestaciones artísticas vinculadas al proyecto, además, la realización de otras actividades.

Líneas de Acción

1. Mejorar la calidad de vida de la comunidad

- Fomentar el tiempo dedicado al ocio activo y el uso del tiempo libre en actividades creativas que contribuyan a mejorar el nivel cultural, intelectual y social de la comunidad.

2. Fortalecer las capacidades y potencialidades de la comunidad.

- Crear espacios de difusión y práctica para las diferentes manifestaciones artísticas.
- Desarrollar talleres de arte a través de Whatsapp.

3. Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional

- Potenciar actividades comunitarias artísticas, educativas y culturales.

- Impulsar los procesos de creación cultural en todas sus formas,
- lenguajes y expresiones, promoviendo la educación en valores y la defensa de los elementos identitarios.

Metodología de trabajo

La metodología participativa es la que rige la ejecución de este proyecto, en la ejecución se priorizan, durante todas las etapas, la utilización de técnicas participativas y los instrumentos o métodos de la metodología de la investigación-acción-participación.

En la investigación-acción-participativa, se utilizan técnicas muy simples, como encuestas al inicio, con un enfoque activo y participativo, que parte de la experiencia y de los conocimientos que se ponen en la manifestación del arte que han seleccionado.

Los talleres desarrollados posibilitan no sólo determinar las necesidades de la comunidad, sino que promueven el análisis conjunto de los problemas, el debate y los intercambios, así como los cursos de acción a seguir.

Al tratarse de un proyecto que vincula el arte el objetivo primordial es realizar una serie de actividades artísticas, que posibiliten acercar a la comunidad en general al arte y a la cultura.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación ha permitido determinar como fundamentos teóricos y metodológicos la propuesta de aporta CIERIC a partir del Método Alemán de Planificación orientada a objetivos. Esta toma como punto de partida la identificación, seguido de la planificación, negociación, ejecución y evaluación.

Se diseña el proyecto sociocultural “ENFOQUE” con incidencia en el mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes universitarios y la comunidad a través del desarrollo de las artes.

A través de la propuesta de talleres de creación se logra la potenciación de valores como la creatividad, tenacidad, responsabilidad, patriotismo y sentimientos de amor a la naturaleza, de preservación del medio en que viven, sentido de pertenencia y apego a los valores patrios, que no solo están presentes en su forma de expresarse, sino

que se ponen de manifiesto en el accionar diario, contribuyendo así en la formación de jóvenes dispuestos a construir una sociedad mejor.

La implementación del proyecto sociocultural demuestra cómo mediante la realización de actividades vinculadas a las artes se contribuye a generar la transformación en el contexto de una comunidad o grupo social determinado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIERIC., H. J. (2010). Gestión de proyectos de desarrollo comunitario. La Habana.

Domínguez, M. I. y M. R. Díaz (1997) Reproducción social y acceso a la educación superior. Situación en los 90 (informe de investigación). Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

Gálvez, N. P. (2016) La pedagogía del arte y sus retos actuales. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Universidad 2016. La Habana.

Juliá Méndez, H. E. (2010). Gestión de proyectos de desarrollo comunitario. La Habana: Colectivo CIERIC.

León Viera, S. (2010). La gestión económico-financiera de los proyectos socioculturales. En J. Carriera Martínez, La gestión de proyectos socioculturales. Una aproximación desde sus dimensiones. Selección de lecturas. (págs. 33-48). La Habana: Adagio.

Yáñez Pérez, L. (2009). "El trabajo cultural comunitario realizado por artistas de la plástica pinareña, como vía para el desarrollo sociocultural." Pinar del Río.

MODELO DIDÁCTICO PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA APRECIACIÓN DE LA MÚSICA DE CONCIERTO

DrC. Katia Morales Pérez, UPR “Hermanos Saiz Montes de Oca”, Profesora Asistente, kmp111884@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0881-217X>

DrC. Maylen Padrón Martínez, UPR “Hermanos Saiz Montes de Oca”, Profesora Titular, mayle.padrón@upr.edu.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7144-3322>

DrC. Yovany Alvarez García, UPR “Hermanos Saiz Montes de Oca”, Titular, katiayovany@gmail.com, ORCID: <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. A partir de esta valoración inicial se plantea como objetivo: proponer un modelo didáctico que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto, en los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas. En el presente trabajo se empleó como base metodológica de la investigación el método general dialéctico-materialista, el cual parte de las contradicciones generales del objeto; como fuente de desarrollo y como génesis del problema se utiliza un sistema de métodos, técnicas y procedimientos de investigación para recopilar, analizar, procesar y valorar la información. Para ello se utilizaron los métodos del nivel teórico, empírico y estadístico-matemático. El modelo didáctico se basa en las nuevas relaciones que se establecen entre los componentes didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto, desde una didáctica desarrolladora, donde se incorpora como nueva cualidad los planos de apreciación y su vinculación con la actividad docente, extradocente y extraescolar. La investigación da respuesta a la problemática a partir de la validez teórica y práctica del modelo didáctico.

Palabras claves: modelo didáctico, música de concierto

ABSTRACT

Concert music as a musical typology over time has been consolidated at the reason for the iraes the tic values, in opposition to fashion music and other ephemeral life compositions; As far as it appreciates ititis a challenge for new generations. From this initial assess mentis is proposed as a target: to propose a didactic model that contributes to the teaching-learning process of the artistic education for the assessment of concert music, in the second year students of pedagogical races. In the present work, methods of the theoretical, empirical and statistical-mathematical level were used. The didactic model is based on the new relationships established between the didactic components involved in the teaching-learning process of the artistic education subject for the assessment of concert music, from a developed didactic, where the new appreciation planes and its linen within come activity, extradocent and extra-school are incorporated as new quality. The investigation responds to the problem a from the theoretical and practical validity of the didactic model.

Keywords: didactic model, concert music

INTRODUCCIÓN

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. En relación con la formación artística, se insiste en que los estudiantes sean capaces de apreciar las diferentes manifestaciones del arte.

En la Constitución de la República de Cuba (2019, p. 4) se puede evidenciar la importancia que se le confiere a la apreciación de las artes cuando dice: “se fomenta y desarrolla la educación artística y literaria, la vocación para la creación, el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo”.

Como se ha expresado con anterioridad, la Educación Artística desempeña un papel vital en la comprensión de un mundo dominado por el audiovisual; la cual tiene como misión desarrollar la sensibilidad, los valores artísticos universales, nacionales y locales con un sentido ético y estético acordes con la aspiración de la nación de formar hombres poseedores de una cultura general integral.

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.

El estudio documental realizado por la autora sobre la apreciación musical de investigadores internacionales y nacionales evidencia que ha sido una temática ampliamente abordada desde diferentes aristas, entre los que se encuentran: Martínez

(2013), Franco (2013) y Torres (2013), Moruno (2017) entre otros. En sus investigaciones hacen referencia a diferentes vías para apreciar la música, utilizando, algunos, metodologías para ello.

Otros autores abordan la música de concierto dentro de los que se pueden citar: Martínez (2013), Morales (2014), Cook et al. (2019) y Gual y Vidal (2020). En sus estudios proponen consideraciones teóricas y metodológicas sobre el tema contextualizado en la enseñanza profesional, algunos lo abordan como tipología musical y otros la definen y ofrecen sus características; sin embargo, no se refieren de manera precisa a cómo concebir la apreciación de la música de concierto desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de formación no profesional.

A pesar de ser una necesidad formar un estudiante de segundo año con las herramientas teórico-prácticas requeridas que le permitan realizar la apreciación de la música de concierto, los recursos didáctico-metodológicos utilizados actualmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto, no favorecen el alcance de este propósito.

Por lo que se plantea el siguiente objetivo: proponer un modelo didáctico que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto, en los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas.

DESARROLLO

Reflexiones sobre la conceptualización del modelo didáctico

El modelo, como resultado científico en la investigación pedagógica, ha alcanzado un lugar significativo que constituye medio y método utilizados con la finalidad de representar fenómenos complejos. Su empleo contribuye a enriquecer la teoría y transformar la práctica educativa. Por tal motivo, cada vez es más frecuente su utilización en el campo educativo. El concepto ha sido utilizado y analizado por diferentes autores tales como: De Armas (2012), Valle (2012), Cruz y Guárate (2017), Abreu et al. (2017) y Alba (2018) entre otros.

En el caso particular de **un modelo didáctico que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto**, la autora lo define como: una construcción teórico-metodológica basada en la representación de las relaciones esenciales que se establecen entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto, al tener en cuenta los planos de apreciación: contextualización de la obra musical, análisis de sus elementos técnico-musical y la valoración crítica y afectiva, aprovechando el vínculo con la actividad extradocente y extraescolar, lo que posibilita transformar el accionar didáctico del docente; en función de lograr los objetivos propuestos.

Presentación de la estructura del modelo didáctico que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto

En la elaboración del modelo didáctico se tuvieron en cuenta los presupuestos teóricos planteados por Valle (2012) al considerar como componentes los siguientes: fin y objetivo, principios, caracterización del objeto de investigación, estrategia (etapas, objetivos y acciones por etapas), formas de implementación y evaluación del modelo.

Fin del modelo

Como fin del modelo didáctico se considera contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto en los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas, en el que adquieran una actitud responsable ante la música, en todos los contextos en los que se desempeña.

Objetivo del modelo didáctico

Perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto en estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas.

Principios que rigen el modelo didáctico

El sistema de principios sobre los cuales se sustenta el modelo didáctico lo constituyen los que se citan:

- Principio del carácter educativo de la enseñanza de la música de concierto.
- Principio del carácter científico de la enseñanza de la música de concierto.
- Principio de la asequibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto.
- Principio de la sistematización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto.
- Principio de la relación entre la teoría de la música y la práctica auditiva.
- Principio de carácter consciente y activo de los estudiantes bajo la guía del docente especialista en música que imparte la asignatura Educación Artística.
- Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos relacionados con la apreciación de la música de concierto.
- Principio de la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto.
- Principio del carácter audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto.
- Principio de la combinación de la actividad docente, con la extradocente y la extraescolar.

Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto en los estudiantes de las carreras pedagógicas

La incidencia de los componentes didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la

música de concierto desde una didáctica desarrolladora proponen modificaciones en pos de contribuir al perfeccionamiento del proceso objeto de estudio.

Los objetivos que respondan a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, el trabajo con la obra musical de concierto para desarrollar la apreciación, reclama precisar con exactitud el o los objetivos a lograr, en la que su alcance dependerá de los saberes que al respecto posee el estudiante.

En el modelo didáctico los contenidos que respondan a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador deben centrarse en exigencias educativas y desarrolladoras que le permitan al estudiante de segundo año de las carreras pedagógicas valorar el sistema de conocimientos relacionados con la música de concierto: los planos para su apreciación, artistas y obras musicales de concierto más significativas de la música universal, nacional y local, los medios expresivos aplicados a la música de concierto y el desarrollo de hábitos y habilidades dentro de las que se encuentra escuchar como habilidad rectora. Como se aprecia el sistema de contenidos establece relaciones de dependencia con los objetivos planteados.

En cuanto al sistema de habilidades a desarrollar se debe partir del dominio de la habilidad rectora “escuchar”. Para el logro de esta se deben desarrollar las siguientes habilidades: caracterizar, valorar, identificar, clasificar, explicar, analizar, comparar y argumentar. Es importante destacar que en el desarrollo de la habilidad escuchar se manifiesta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, por lo que el oyente tiene que lograr un estado emocional ya sea positivo o negativo.

Desde el modelo que se propone, los métodos que responden a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador deben actuar como estimuladores por excelencia para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música de concierto; al ofrecer al docente la posibilidad de seleccionar el camino más adecuado, y por ende efectivo, para que los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas desarrollen la habilidad rectora escuchar y se apropien de los planos de apreciación y aquellos contenidos relacionados con la historia de la música de concierto. Mediante el método se logra la comunicación con el estudiante de las carreras pedagógicas y el grupo.

En el modelo didáctico se proponen medios de enseñanza que respondan a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la apreciación de una obra musical de concierto; deben ser variados, alternativos, adecuados a los objetivos, contenidos y métodos seleccionados.

Desde el modelo proyectivo la evaluación que responda a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, debe permitirle al docente, comprobar el contenido a partir del cumplimiento de los objetivos planteados y establecer en diferentes momentos del proceso la calidad con que se van cumpliendo los objetivos dentro de la enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música de concierto.

Desde el modelo se propone la clase como forma de organización que responda a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Esta debe responder a los objetivos propuestos en correspondencia con los contenidos y potenciar como tipos de clases: las clases prácticas, los seminarios y el taller por permitir mayor protagonismo por parte del estudiante de segundo año de las carreras pedagógicas en la apreciación de la música de concierto. Además, se propone incorporar un nuevo tipo de clase: el concierto-conferencia. Este tipo de clase es en la que el docente que imparte la asignatura Educación Artística, en la medida que va explicando los contenidos que el estudiante debe tener en cuenta en la apreciación de una obra de música de concierto, va ejemplificando con la orquesta de pequeño formato que le acompaña.

El estudiante que responda a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador como otro protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto, debe tener una posición activa en la apropiación de los contenidos de forma permanente, que le permita establecer estrategias de aprendizaje y demostrar independencia en la apropiación del contenido.

Es el grupo que responde a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador donde se producirán un entrecruzamiento de particularidades que adquirirán nuevos matices, a partir del proceso de comunicación e interacción social. El proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música de concierto debe ser dirigido y organizado por el docente, de acuerdo con los intereses grupales.

El docente que imparte la asignatura Educación Artística para que responda a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador desde el modelo propuesto es el encargado de dirigirlo. En la naturaleza de las acciones que propone debe: favorecer un ambiente colaborativo, repensar nuevas formas de metodologías activas que propicien el diálogo y la reflexión entre ellos y los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas, partiendo del conocimiento de las características personales de cada uno (fortalezas, debilidades e intereses).

Todo ello en correspondencia con el acierto que tenga al seleccionar la obra musical de concierto y del contenido de aprendizaje, en cómo conduce este y desarrolla los planos de apreciación, ellos se nombran:

Plano de apreciación, contextualización de la obra musical. En este plano los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas determinan el autor, el título de la obra musical, hacen referencia a su vida y obra (situación social, actitud), ubican la obra musical en el contexto en que fue realizada, hacen referencia al hecho histórico-social que representa y determinan el tema de la obra musical en cuestión. Se propone como un elemento novedoso tener en cuenta la crítica especializada, lo que funciona como motivación en pos de lograr que el estudiante incorpore elementos especializados de la crítica musical. La crítica de arte en este plano debe constituir una ayuda cognitiva para la apreciación de la música de concierto.

Plano de apreciación, análisis de los elementos técnico-musicales. Por su parte, en este plano los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas identifican las cualidades del sonido (duración, intensidad y timbre), los medios expresivos (melodía, armonía, dinámica, agógica, ritmo, metrorritmo y textura musical) y el medio sonoro musical de la obra en cuestión (instrumental, vocal, vocal-instrumental y electroacústica). Este plano demanda un análisis formal-conceptual de la música de concierto por parte de los estudiantes.

Plano de apreciación, valoración crítica y afectiva de la obra musical. En este plano los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas realizan el análisis semántico de la obra (mensaje), explican el grado de contemporaneidad, emiten juicios críticos, establecen extrapolaciones con obras conocidas y expresan lo que sintieron

cuando escucharon la obra. Como se aprecia mediante este plano los estudiantes de las carreras pedagógicas desarrollan el pensamiento reflexivo, así como lo afectivo. Es importante aclarar que los planos no constituyen una secuencia ordenada de pasos, por el contrario, el estudiante comienza la apreciación de la obra musical de concierto por el plano que estime conveniente.

Estrategia didáctica que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto

La estrategia didáctica propuesta que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto cuenta con las siguientes etapas:

- Diagnóstico del contexto sociocultural
- Planeación estratégica para la transformación del objeto
- Ejecución de las acciones planificadas
- Evaluación de las acciones ejecutadas

Formas de implementación del modelo didáctico

El modelo didáctico que se propone y su forma de implementación práctica para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Educación Artística para la apreciación de la música de concierto ha sido elaborado para los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas, sin embargo, el modelo didáctico se puede utilizar no solo para el segundo año; sino para el resto de los años de la formación inicial, lo que favorece la preparación de un profesional; de la educación con una cultura general integral como plantean los modelos del profesional, por tanto, el modelo tiene un carácter flexible.

Formas de evaluación del modelo didáctico

Para obtener la validez del modelo didáctico que se propone, se debe tener presente la evaluación a partir de las vías que permiten la obtención de información y las transformaciones que sobrevinieron con su puesta en práctica, en correspondencia con las dimensiones e indicadores diseñados.

Relaciones esenciales del modelo didáctico

- *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Educación Artística para la apreciación de la música de concierto desde una didáctica desarrolladora y la actividad docente, extradocente y extraescolar:*

Esta relación se explica a partir de la necesaria transformación que se genera cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Educación Artística para la apreciación de la música de concierto desde una didáctica desarrolladora tiene lugar en diferentes contextos. Lo anterior manifiesta la necesaria organización, planificación, ejecución y control del proceso, que traspasa los límites de la universidad, para encontrar organicidad en los espacios fuera de ella. El docente debe planificar el proceso teniendo en cuenta los agentes y agencias socializadoras con los que va a interactuar en las actividades extradocentes y extraescolares por lo que establecen relaciones de coordinación y subordinación.

- *Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Educación Artística para la apreciación de la música de concierto desde una didáctica desarrolladora y los planos de apreciación:*

La inclusión de los planos de apreciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Educación Artística para la apreciación de la música de concierto provoca transformaciones en el accionar didáctico que, según la integridad de sus componentes y su carácter de sistema, al modificar uno de ellos, conduce generalmente a un cambio en los demás componentes de dicho proceso, tal y como se explica a continuación:

Los **objetivos** a alcanzar adquieren un carácter más contextualizado y significativo, en tanto se diseñaron objetivos generales de los que se derivan objetivos específicos para la apreciación de la música de concierto mediante el empleo de planos. Estos objetivos guardan relación con las necesidades y los intereses de los estudiantes y contribuyen al desarrollo del pensamiento reflexivo.

En el sistema de **contenido** (conocimientos, habilidades y hábitos, relaciones con el mundo y la actividad creadora) se incluyen los planos para la apreciación de la música de concierto. Estos nuevos contenidos desde la asignatura Educación Artística generan cambios en los demás componentes.

El empleo de **métodos** productivos que promuevan la utilización de los métodos de exposición problémica e investigativos. Estos permiten emplear con éxito los planos en la apreciación de la música de concierto. El estudiante en una situación conflictiva, realiza actividades de diversa índole entre las que se encuentra la búsqueda independiente.

Los **medios** establecen una relación de coordinación muy directa con los planos de apreciación. El uso de la música en vivo, posibilita que el estudiante aprecie la obra musical de concierto con mayor entereza y vivencia del hecho artístico. Es importante el empleo de las nuevas tecnologías y los medios audiovisuales.

La **forma** de organización continúa siendo la clase, sin embargo, se incluye un nuevo tipo de clase “el concierto-conferencia”, en la que el docente explica y ejemplifica con una orquesta de pequeño formato y el estudiante aprecia la música de concierto en vivo, empleando para ello planos de apreciación.

Por su parte, en la **evaluación** del aprendizaje se refuerza el carácter procesal y participativo, al ser posible valorar los logros y dificultades alcanzados por los estudiantes en el empleo de los planos de apreciación de la música de concierto, sin descartar el resultado. Especial énfasis requiere el empleo de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

- *Los planos de apreciación de la música de concierto y la actividad docente, extradocente y extraescolar:*

Con la utilización de los planos para la apreciación de la música de concierto el estudiante logra comprender los significados contenidos en la obra musical objeto de apreciación. Los planos constituyen nuevos contenidos a impartir en la asignatura Educación Artística, por lo que se establecen relaciones de dependencia entre estos y la actividad docente. Por otra parte, su desarrollo depende de la vinculación de la actividad docente con la extradocente en la que debe procurarse una prolongación lógica del contenido. En el caso de la actividad extraescolar aunque es dirigida por las instituciones sociales y culturales de la comunidad, debe ser coordinado con anterioridad por el docente, por lo que este se convierte en una figura clave para el desarrollo de esta última.

- *Los planos de apreciación y la estrategia didáctica:*

Para la puesta en práctica del modelo didáctico se propone una estrategia didáctica que permite secuenciar las acciones que garantizan su efectividad y comienza por diagnosticar el conocimiento que poseen los estudiantes sobre la apreciación de la música de concierto y la utilización de los planos, para introducirlos en la práctica pedagógica y evaluar su efectividad. El modelo didáctico en su integridad gráfica se representa de la siguiente forma:

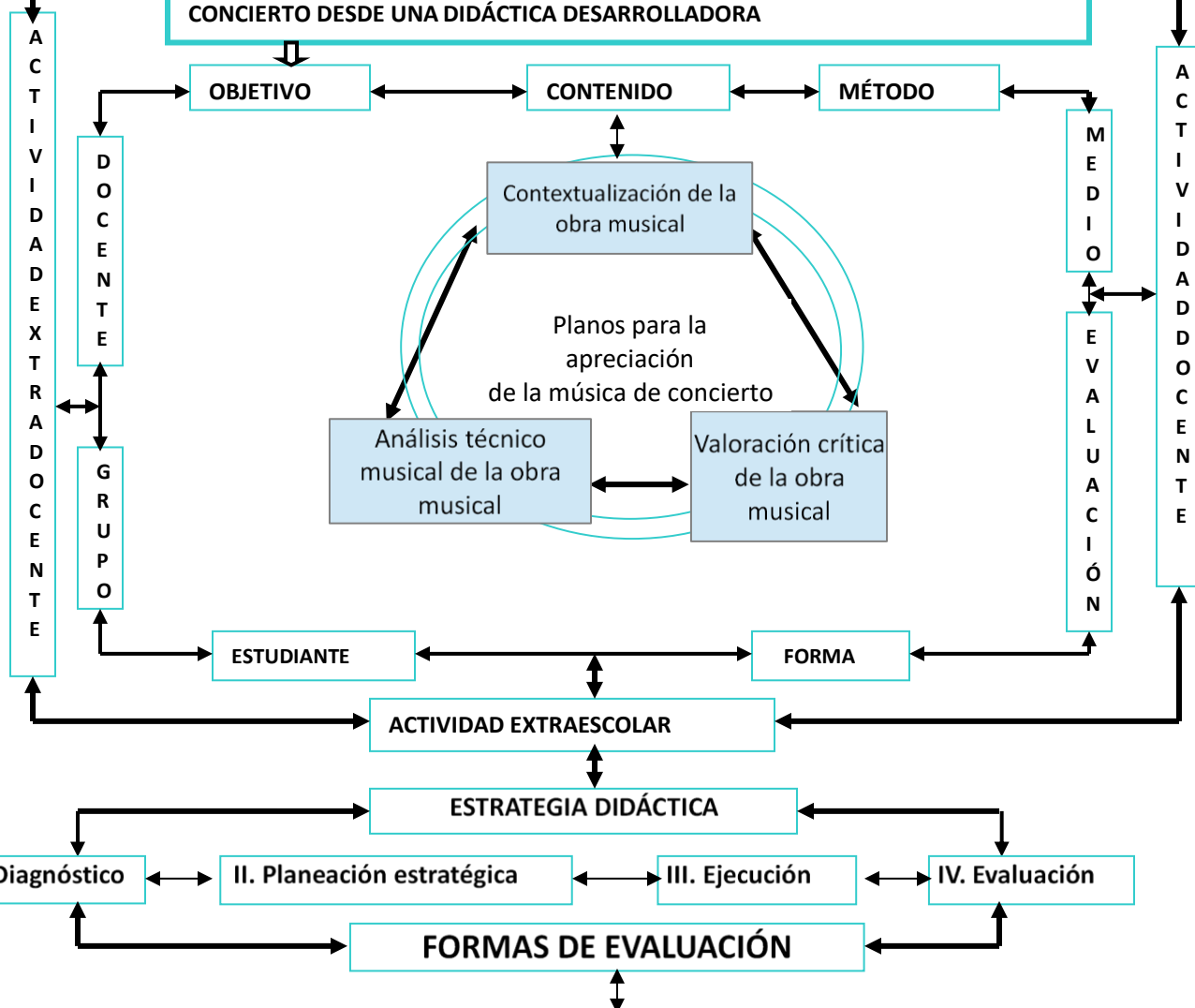
MODELO DIDÁCTICO

Fin: contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto, en los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas, en el que adquieran una actitud responsable ante la música en todos los contextos en los que se desempeñan.

Objetivo: perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música de concierto en estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA APRECIACIÓN DE LA MÚSICA DE CONCIERTO DESDE UNA DIDÁCTICA DESARROLLADORA



Proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la música de concierto en los estudiantes de segundo año de la UCP "Rafael María de Mendive"

CONCLUSIONES

El modelo didáctico propuesto que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto, en los estudiantes de segundo año de las carreras pedagógicas se caracteriza por la incidencia de los componentes didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística para la apreciación de la música de concierto desde una didáctica desarrolladora, por el empleo de planos de apreciación para la música de concierto y la potenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación de la música de concierto en plena vinculación con la actividad docente, extradocente y extraescolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes*. Padres y Maestros. Universidad Complutense de Madrid, (374), 21-27.
- Abreu, O., Gallegos, M.C., Jácome, J.G., Martínez, R. J. (2017) La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. La Serena, 10 (3), 56-58.
- Cook, L. O., Sardiña, D., Cook, E. A. (2019) Bosquejo sobre el tratamiento a la música clásica-instrumental en los talleres de apreciación-creación de música en la Educación Primaria. Opuntia Brava, 11 (1), 99-107.
- De Armas, N. (2012). En la investigación pedagógica. Otra mirada. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guevara, M. A. (2020). Conciertos didácticos para fomentar la apreciación musical en la sociedad de Querétaro. (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Querétaro. Repositorio Institucional.
- Gual, Y & Vidal, D. (2020) Eufonía: didáctica de la música. Revista Dialnet, 83, (14-20)
- Hernández, C.A & Guárate, A. Y. (2017). Modelo didáctico: para situaciones y contextos de aprendizaje. Ediciones Narcea, S. A.
- Martínez, P. (2013). Hacia un devenir de la apreciación musical. Clave, 2, (24-31).
- Morales, K. (2014). Estrategia didáctica para la apreciación de la música de concierto, en los estudiantes de segundo año de la carrera Español- Literatura. Tesis de maestría no publicada. UCP "Rafael María de Mendive", Pinar del Río, Cuba.
- Torres. N. (2013). Música y educación musical. En Teoría y metodología de la Educación Artística I. (103-117). La Habana: Pueblo y Educación.
- Valle, A.D. (2012). La Investigación pedagógica. Otra Mirada. La Habana: Pueblo y Educación.

REFERENTES HISTÓRICOS Y CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA APRECIACIÓN DE LA FOTOGRAFÍA

DrC. Yovany Alvarez García, UPR “Hermanos Saiz Montes de Oca”, Titular, katiayovany@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8456-6877>

DrC. Katia Morales Pérez, UPR “Hermanos Saiz Montes de Oca”, Asistente, kmp111884@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0881-217X>

DrC. Maylen Padrón Martínez, UPR “Hermanos Saiz Montes de Oca”, Titular, mayle.padrón@upr.edu.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7144-3322>

RESUMEN

La fotografía como manifestación de las artes plásticas, juega un importante papel en la representación de las actividades políticas, sociales, científicas y culturales de la humanidad, de tal manera que se erige en verdadero documento social. La obra fotográfica ha permitido reafirmar su posicionamiento en la iconosfera contemporánea y su importancia como fuente de conocimiento del mundo que nos rodea, por lo que apreciarla en su justa medida se convierte en un reto para el hombre. La presente ponencia tiene como objetivo determinar los referentes históricos y algunas consideraciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de obras fotográficas. 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. La apreciación de la fotografía posibilita el desarrollo de la sensibilidad del estudiante, su gusto estético y favorece su desarrollo cultural, enriquece sus conocimientos sobre el mundo que les rodea y su historia, al ser la obra fotográfica portadora de la memoria visual de las naciones.

Palabras claves: referentes, apreciación fotográfica, proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

Photography as a manifestation of the plastic arts, plays an important role in the representation of political, social, scientific and cultural activities of humanity, in such a way that it becomes a true social document. The photographic work has reaffirmed its position in the contemporary iconosphere and its importance as a source of knowledge of the world that surrounds us, so appreciating it in its proper measure becomes a challenge for man. The objective of this presentation is to determine the historical referents and some theoretical considerations of the teaching-learning process for the appreciation of photographic works. 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, among others. The appreciation of photography enables the development of the student's sensitivity, their aesthetic taste and favors their cultural development, enriches their knowledge about the world that surrounds them and its history, as it is the photographic work that carries the visual memory of nations.

Keywords: references, photographic appreciation, teaching-learning process

INTRODUCCIÓN

“Al juzgar obras de arte, hay que considerar el espíritu que las anima y la manera de expresarlo”

Martí (1975, p. 471)

El mundo contemporáneo es dominado por la imagen visual. Desprenderse de las imágenes constituye una tarea extremadamente difícil para el hombre, en tanto forman parte indisoluble de su vida. Se considera que gran parte de la información se recibe por los analizadores visuales, de manera que comprender lo que se ve se convierte en prioridad y en una de las claves de los tiempos actuales. En correspondencia con lo planteado la investigadora Seijas (2011), considera: “(...) es cierto que el mundo es cada vez más visual, no queda claro qué significa lo que se ve, ni existe un total entendimiento de la estética con la que se abordan las distintas problemáticas” (p. 3).

Los elementos aludidos por la autora antes citada, unido a la crisis de la sensibilidad y al incremento de lo que se ha llamado analfabetismo visual imperante, conducen a asumir posiciones que reclamen la potenciación de la apreciación en materia del arte como una alternativa para la solución de esta problemática. En este contexto la Educación Artística (EA) se revela como una necesidad para contribuir a la apreciación de las artes.

Dentro de la educación artística, las artes plásticas se revelan como una de sus manifestaciones fundamentales, en la que el artista con recursos plásticos, refleja su visión del mundo. Dentro de ella, la fotografía es una de las manifestaciones plásticas con la que más se interactúa a diario. Imágenes fotográficas abundan en ámbitos sociales muy diversos: los medios gráficos, la publicidad, la propaganda política, periódicos, libros, revistas y demás publicaciones. La fotografía forma parte de la práctica social y su inserción en la cultura visual general de la contemporaneidad ha venido a dinamizar un mundo cada vez más globalizado, que el estudiante universitario debe ser capaz de comprender. Apreciarla, comprenderla, conocer su significado y su abordaje estético implica hoy un reto para el estudiante universitario.

La apreciación de la fotografía desarrolla en el educando su capacidad de observación, es una manifestación del arte que ha alcanzado una gran presencia en la actualidad, a partir del desarrollo tecnológico y a su valor ético-estético.

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 fotografía por lo que esperamos sean de utilidad para la comunidad científica.

DESARROLLO

Referentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de las artes plásticas y en particular de la fotografía: evolución histórica

Cuando se realiza un estudio histórico de la enseñanza y del aprendizaje de la apreciación de las artes plásticas se encuentran referencias dispersas. En la antigüedad griega se educaba por medio del arte, de manera que la enseñanza de este, contribuía a que los educandos aprendieran a comprender la belleza.

Constituía el arte un poderoso medio para modificar los sentimientos del hombre. En *Política*, obra filosófica de la antigüedad, Aristóteles (1976), afirmaba: “(...) el dibujo capacita al hombre para contemplar la hermosura de los cuerpos” (p. 201).

De esta forma, Aristóteles se refería a la importancia que tiene la creación plástica (dibujo), para enseñar al hombre a mirar con atención, a observar el modelo a dibujar antes de representarlo. En este sentido, no se refiere a la apreciación del arte en sí, sino a la del mundo circundante como vía fundamental para llegar a la creación plástica. De manera que la apreciación estaba subordinada a la creación plástica.

En la Edad Media se continuaba educando a través de las artes. La ignorancia y la falta de cultura del hombre común, fue motivo para que manifestaciones de las artes plásticas como la escultura y la pintura, fueran utilizadas en función arquitectónica. Es por ello que todas ellas fusionadas, devinieron en narración histórica que contaban escenas del nuevo y del viejo testamento que el feligrés, al no saber leer, debía comprender a partir de la apreciación de la decoración. De esta forma la iglesia influía en la ideología del hombre.

La creación de los primeros centros docentes encargados de adiestrar en el conocimiento y la práctica de las artes tienen lugar en el Renacimiento. Esta enseñanza especializada poco a poco fue ganando gran valor, lo que sirvió para ser incluida en los distintos sistemas educativos propuestos por pedagogos.

En lo sucesivo, diferentes pensadores como Comenius (1657), Rousseau (1944) y Pestalozzi (1801), realizaron aportes a la enseñanza de las artes plásticas con un fin práctico. Con Comenius (1657), surge el principio del carácter de dirección del proceso de enseñanza. Según su criterio, las artes, dentro de las que se encontraban las plásticas, debían ser enseñadas de los 12 a los 18 años, a las que introdujo rudimentos de la práctica. Por otro lado, en *Emilio*, Rousseau sitúa al niño como un ser activo que aprende en la medida que realiza todo tipo de actividades experimentales, de las cuales, a través de la observación y la reflexión elabora conclusiones de diversa índole.

Las teorías de Rousseau sobre la enseñanza del dibujo lo definen como la materia que se encarga de educar los sentidos de la vista y el tacto. Rousseau (1944), en un fragmento de su libro dice:

Los niños, grandes imitadores, todos prueban a dibujar: yo quisiera que el mío cultivara este arte, no precisamente por el arte en sí, sino para ajustar la vista y hacer flexible la mano, que en general poquísimo importa que sepa este o el otro ejercicio, con tal que adquiera la perspicacia del sentido, y el buen hábito del cuerpo que se logra con este ejercicio. (p. 173)

Para Rousseau, su interés en el dibujo no es el artístico, sino que lo considera necesario por su capacidad educadora y de esta forma, está encargando al dibujo el papel de educar la vista, o sea la observación. En este sentido, sus teorías en relación con la enseñanza de las artes plásticas son similares a las de Aristóteles, al conferirle un gran valor a la observación del mundo circundante, método básico para el desarrollo de la apreciación.

Está claro que para Rousseau, los métodos tradicionales de aprender a dibujar no profundizan en el desarrollo de la percepción de la vista, para él, el mejor maestro del niño es la naturaleza. Rousseau (1944), escribió, “Solo cuando el niño haya observado

a la naturaleza y haya intentado imitarla apreciará adecuadamente las copias de otros dibujos” (p.97).

Rousseau introduce el término apreciar y una nueva vía de apreciación: la de los trabajos realizados. Además, consideraba que iniciar el aprendizaje del dibujo con copias, suponía imponer al niño un modo gráfico de ver las cosas y limitaba el crear sus propios dibujos del natural. Evidentemente, Rousseau concibe la apreciación supeditada a la creación. En esta relación la observación desempeña un papel principal. Por tanto, la enseñanza de la observación debe ser intencional.

En el siglo XIX, Pestalozzi (1801/1978), manifiesta en su obra pedagógica que el niño no aprecia el detalle de las cosas sino el conjunto, por lo que considera que este debe ser guiado por el maestro para aprender a través de la práctica y de la observación. Por tal motivo, Pestalozzi, partidario de la visualización, elaboró una metodología para desarrollar la observación en el niño. Es importante acotar, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de las artes plásticas, la observación es uno de sus métodos principales, puesto que le permite al receptor enriquecer la naturaleza de sus vivencias.

La Revolución industrial del siglo XIX contribuyó a dinamizar el mundo de las artes plásticas. Es el 19 de agosto de 1839 que Daguerre hace la presentación de su invento en París: el daguerrotipo. La fotografía tuvo un primer periodo considerado artesanal, en la que evoluciona formal, conceptual y técnicamente, lo que la hace emerger como nuevo arte.

Para juzgar la evolución de la enseñanza-aprendizaje de la apreciación de la fotografía como manifestación de las artes plásticas, hay que tener en cuenta diferentes factores que se superponen. Uno de los factores que han influido notablemente es el tecnológico, pero está claro que no es el único ni el más determinante. La fotografía y su apreciación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje evolucionan según ciertos parámetros históricos, ideológicos, culturales y estéticos en los que evidentemente la tecnología tiene una notable influencia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía está vinculado con la Historia del arte fotográfico. Al respecto escribe Carrera, (2005):

Desde luego la correcta interpretación de los procesos de enseñanza ejecutados dependerá en buena medida del entendimiento de que existen otros grandes periodos fotográficos que vendrán definidos por otros criterios, como lo son los que establecen los dos grandes periodos en que puede dividirse la historia de la fotografía: el periodo artesanal que dura casi toda la existencia fotográfica del siglo XIX, y el periodo industrial, que ocupa prácticamente todo el siglo XX. (p.5)

Fue a partir de 1900 que la fotografía alcanzó popularidad. La perfección que lograba la imagen fotográfica contribuyó a que se mirara la fotografía como una manifestación verdaderamente útil para diversas disciplinas y fue incluida en la enseñanza escolarizada con la finalidad de ilustrar los textos diseñados para el aprendizaje de diferentes materias. En el plano profesional fueron creadas Academias de Arte Fotográfico con el fin de enseñar cómo hacer una fotografía artística.

Los componentes valorativos que se tengan de una obra plástica contribuyen al fundamento de la apreciación. John Dewey, realizó aportaciones en este sentido, aunque su teoría pragmática, niega las leyes objetivas del mundo sustituyéndolas por las sensaciones y la experiencia subjetiva, consideradas como única realidad.

Dewey consideraba que el niño debía tener acceso al conocimiento de la historia, las ciencias y las artes desde la educación elemental con una concepción práctica. También, pensaba que debía aprender el proceso de obtención de la fotografía en un momento en que se debatía si esta era arte o ciencia. Al respecto Dewey (1899) refería que la enseñanza en los niños de 11 años: "(...) se centraba menos estrictamente en periodos históricos particulares y más en los experimentos científicos de anatomía, electromagnetismo, economía política y fotografía" (p.45).

En su obra *El arte como experiencia* (1934), relaciona los movimientos artísticos con la vida cotidiana y la sensibilidad de las personas, por lo que la enseñanza de la apreciación de las artes plásticas estaba ligada a lo contextual. Su concepción estética permite concebir las experiencias estéticas como manifestaciones del potencial del sujeto para desarrollar una vida más digna e inteligente. No obstante, la estética de Dewey va mucho más allá, pues articula la relación entre la sensibilidad estética moderna y las prácticas artísticas, la naturaleza y la vida cotidiana.

Producto al rápido crecimiento de la población, la enseñanza de la fotografía pasó de ser elitista a ser escolarizada, y para ello se acogió a la pedagogía tradicional. Las sociedades actuaron como propulsores decisivos, no sólo de la innovación sino de la difusión, enseñanza y generalización de la fotografía. En la enseñanza especializada, el libro o el manual de fotografía son los instrumentos didácticos del profesor y del estudiante.

Por otra parte, en las primeras décadas del siglo XX, en la apreciación de la obra plástica se distinguen dos bases teóricas. La primera está relacionada con una moderna mirada a la apreciación considerada como: la crítica, que intenta categorizar la experiencia estética, con la ayuda de la reflexión y de los sentimientos que se evocan a partir de la obra plástica. La segunda se relaciona con una profunda inquietud positivista, al convertir el gusto estético en un hecho medible con instrumentos objetivos de análisis que permiten confrontar resultados.

A partir de los años sesenta se comienza a superar el espacio dejado por la enseñanza artística centrada en la producción de la obra plástica dentro de la que se encuentra la fotografía y se incorpora a esta enseñanza la reflexión sobre la producción plástica. En tal sentido, Morales (2001) considera que el arte debe: “(...) llevarlo a las aulas, de ponerlo al alcance de los escolares, de darle difusión mediática y cultural para que sea descrito, analizado y estudiado, ya que forma parte, no solo del entorno inmediato, sino de la propia vida” (p. 5).

La apreciación de las artes en general y las plásticas en particular, contribuyen a que el estudiante sea un sujeto más sensible ante el producto artístico. Este ejercicio de reflexión contribuye a que el estudiante emita criterios o puntos de vistas sobre un hecho sociocultural determinado y desarrolle su capacidad de apreciación visual. Estos aspectos han hecho posible que la inclusión de la estética, la apreciación y la historia del arte, en la enseñanza artística, han dado lugar a la realización de investigaciones relacionadas con la apreciación de las artes plásticas en el contexto escolar.

Consideraciones teóricas y metodológicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía

Las investigaciones realizadas en el orden teórico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de la fotografía, no se ha mantenido al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de las artes plásticas, al ser la fotografía una obra plástica. Por tanto, al tener en cuenta el propósito esencialmente teórico de esta ponencia, se parte de definir primero apreciación de las artes plásticas.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, autores como Portu et al. (1980), (Rumbaut y Ares (1989), Eisner (1992), Otero (1995), Morriña (2001), Aroche (2003) y Rizo (2011) han realizado aportes atendibles relacionados con la apreciación y la apreciación de las artes plásticas. En relación con la apreciación, Portu et al. (1980), plantean que es: “(...) la posibilidad de emitir un juicio con discernimiento, de valorar críticamente y de saber las razones del porqué nos gusta una cosa” (p. 79).

En esta primera definición la apreciación se muestra como la posibilidad de discernir, de enjuiciar, de valorar con criterio propio una obra de arte. Se estima que para valorar críticamente una obra plástica, el receptor debe poseer conocimientos sólidos que le permitan justificar su posición. Por otra parte, aunque en la definición se alude al componente afectivo que despierta la obra en el receptor, este no se muestra de manera explícita, componente que posee gran significación en la apreciación, al permitir la implicación emocional del receptor con la obra, propiciar el amor al arte, desarrollar sentimientos y gustos estéticos, al tiempo que forma un receptor más culto y sensible ante el hecho artístico.

Por otro lado, Eisner, 1992, plantea que:

La apreciación ocurre en un contexto de interacción valorativa, en la misma el observador a la par que busca, fundamenta su búsqueda, entre otras experiencias estéticas pasadas que, según la educación recibida y la edad, podrán llegar a ser más o menos acabadas. Esta actividad (...) requiere de la participación de la crítica, la estética y la historia del arte. (p. 26)

Esta definición aporta elementos importantes a consideración del investigador, relacionados con la idea de que la apreciación está determinada por las experiencias estético-artísticas, la edad y la formación de valores de diversa índole. Aunque se considera que iniciarse en la apreciación no implica poseer conocimientos sólidos de

disciplinas como: Crítica, Estética e Historia del Arte. Se debe poseer un conocimiento elemental que le permita al receptor interactuar con la obra y otros receptores de forma consciente. La apreciación tiene lugar en un contexto donde se valora, se busca y se fundamenta el criterio que se tenga de una obra determinada.

Muchos autores consideran la apreciación de las artes plásticas como una actividad creadora que realiza el receptor ante una obra determinada. Es asumido, además, como un proceso en el que se aprende de las artes. Al respecto Aroche (2003), considera que:

El aprendizaje artístico es un proceso dinámico y propio del alumno (con o sin aptitudes hacia las artes), el cual requiere de secuencia de acciones con objetivos precisos orientados hacia el mismo. Mediante este aprendizaje, el estudiante asimila de forma activa y creativa conocimientos, ideas, habilidades, capacidades y destrezas para *apreciar* y comprender el arte como fenómeno cultural y producir de manera espiritual y material, además de desarrollar actitudes, convicciones, hechos, conceptos relacionados con su cultura y valoraciones ético - estético - artístico. (p. 2)

Aroche sitúa la apreciación en un contexto educativo, donde el estudiante como protagonista ejecuta acciones en función del aprendizaje de la apreciación de la obra. Es dinámico, en tanto tiene un carácter interdisciplinar y se vincula con diferentes ciencias como la Estética, la Historia del Arte, la Filosofía, la Crítica de Arte, la Semiótica, la Sociología, la Psicología, entre otras. Reconoce que la sistematización de acciones, contribuye a la efectividad de la apreciación, por lo que la labor del maestro bien orientada hacia la enseñanza del mismo es determinante.

Se coincide con los criterios de Aroche, quien tiene en cuenta el valor de la mediación como elemento indispensable para lograr el desarrollo de la apreciación de las artes plásticas. El investigador concuerda con la idea expresada al considerar que para apreciar las artes plásticas no necesariamente el estudiante debe poseer actitudes hacia las artes. Apreciar constituye una habilidad que puede ser desarrollada en los estudiantes, por tanto debe ser enseñada.

Investigaciones recientes han considerado que la apreciación ofrece notables implicaciones didácticas. Este acercamiento al término permite visualizar también la apreciación de las artes plásticas en un contexto educativo, en el que, para contribuir al

desarrollo de la apreciación como habilidad, el estudiante debe sistematizar acciones didácticas diseñadas por el docente, elemento este que es de gran estimación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de las artes plásticas. Al respecto Rizo (2011) define apreciación de las artes plásticas como:

El proceso de comunicación activa y holística de construcción continua artístico- estética de la obra de arte, emerge por el movimiento de acciones didácticas orientadas desde la interpretación-deducción hacia la deducción-producción creadora de forma contextualizada por el sujeto, que al ser sistematizada por el sujeto contribuye a desarrollar el desempeño pedagógico. (p. 46)

Se debe señalar, que tampoco en esta definición se explicita lo referido a la implicación afectiva con la obra, por parte del estudiante. Enseñar a apreciar las artes plásticas exige el diseño de acciones didácticas generales que permitan adecuarse a una concepción totalizadora del arte. En el caso de la fotografía, como de cualquier manifestación plástica, habría que profundizar en las particularidades que la distinguen. La fotografía desde sus inicios hasta la actualidad, ha formado parte de la vida cultural del hombre. Aunque ciertamente es una de las más jóvenes manifestaciones de las artes plásticas, puesto que su surgimiento se registra en la primera mitad del siglo XIX. Puede afirmarse que esta ha encontrado un lugar importante dentro del arte moderno.

Cabe preguntarse qué es la fotografía. En un primer acercamiento al concepto Gernsheim, 1962, refiere que:

La fotografía es la única “lengua” comprendida en el mundo entero, y al acercar todas las naciones y culturas enlaza a la familia humana. Independiente de la influencia política -allí donde los pueblos son libres-, refleja con veracidad la vida y los acontecimientos, nos permite compartir las esperanzas y angustias de otros, e ilustra las condiciones políticas y sociales. Nos transformamos en testigos presenciales de la humanidad e inhumanidad del género humano. (p. 266)

En esta definición se alude a la capacidad de la fotografía para captar la atención del que aprecia, gracias a su permanencia en diferentes medios de difusión masiva, a su afiliación a los medios gráficos, la publicidad, la propaganda política, periódicos, libros y

revistas. El acercamiento a ella compromete al receptor con la historia de vida de una cultura determinada, mostrando una concepción del mundo que puede compartirse o no.

Por su parte Barthes (1979), considera que: “La fotografía reproduce al infinito únicamente lo que ha tenido lugar una sola vez: la fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetir existencialmente” (p. 29). De ahí su importancia documental, la de registrar un momento, que a elección del fotógrafo quedará registrado por siempre, de manera que el proceso de realización fotográfica está determinado por la decisión del fotógrafo. Barthes (1979), en un intento de definirla planteó: “Esto ha sido” (p. 121). En esta definición está la certeza absoluta de la presencia real del objeto en un tiempo pasado.

Por otro lado Denevi (2004), plantea que “la fotografía es el registro en una sola imagen estática, subjetivamente seleccionado y manipulado, de determinada realidad visual” (p. 4). En este caso, el autor hace referencia al carácter subjetivo del arte que no contemplaban las definiciones anteriores. El autor valora este componente de gran significación dentro del resultado final y responsabiliza al fotógrafo con el mismo, en tanto, es él quien compone, crea, “manipula” y decide el instante que quedará registrada en la imagen positivada.

Autores como Monroy (2007), definen la fotografía como:

Un vestigio, una huella del pasado que nos conduce a entender y saber ciertos elementos de determinado periodo, es una fuente de información que hay que develar, leer, “paliografiar”, es decir, restaurar su sentido más claro en la época en que fue producida. (p.12)

Esta definición continúa abordando la fotografía desde lo documental y su necesidad para comprender el pasado histórico de un pueblo. No se puede obviar que, el registro de una realidad determinada presupone una concepción del mundo, por tanto, para emitir un criterio a través de la fotografía, exige hacerlo teniendo en cuenta el empleo de los elementos técnico-formales de la misma, con un sentido ético-estético.

Vistas estas definiciones, se puede apreciar que la fotografía es una de las manifestaciones de las artes plásticas que más repercusión tiene en los medios, sin embargo, se puede apreciar posiciones dicotómicas relacionadas con el carácter

documental y artístico-subjetivo de la fotografía. En relación con este criterio Muñoz (2021) plantea:

La fotografía puede ser también un medio de investigación aplicado a diferentes metodologías, en el campo de las ciencias naturales, de las ciencias sociales o de las ciencias humanas, donde el medio artístico quedaría englobado, aunque en estos últimos las metodologías empleadas mayoritariamente se encaminen a la lectura de las imágenes más que a su realización. (p. 181)

Se considera que la imagen fotográfica juega un importante papel en el registro de las actividades que realiza el hombre en diversos contextos de su vida, que vista de este modo, se erige como un verdadero documento social. Por tanto, la fotografía constituye un apoyo a la memoria visual de la humanidad registrada en diferentes fuentes históricas.

Por otra parte, la fotografía no es copia fiel de la realidad, es una interpretación de ella, donde media un accesorio técnico que le aporta elementos que modifican esa realidad. Además, media el fotógrafo que es quien decide el tipo de plano, el ángulo de toma, la iluminación, entre otros elementos técnicos del lenguaje fotográfico, que codifican la imagen fotográfica.

Por tanto, el investigador considera a la fotografía como: *la manifestación de las artes plásticas donde la imagen se compone por un mensaje codificado a través de los elementos técnicos del lenguaje fotográfico tales como los planos, la iluminación y el ángulo de toma, que representa las vivencias e ideas de los hombres de cada época con un sentido ético-estético.*

A partir de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, se manifiesta una clara intención de definir este proceso. En consulta a diferentes fuentes, tanto en internet, como en material bibliográfico impreso, el autor se percató que se están utilizando diversos términos para referirse a la apreciación de la fotografía, tales como: análisis, lectura, interpretación y apreciación.

En una entrevista realizada al fotógrafo cubano Díaz (Korda), (1985) planteó lo siguiente: “Para apreciar una foto hemos de tener solo en cuenta el impacto que esta produjo en nuestra sensibilidad” (p. 69).

Korda en la apreciación de la fotografía apela a los instintos, a las sensaciones, a los sentimientos que afloran en el primer impacto al apreciar la obra. Sin embargo, es pertinente no quedarse en este primer momento, puesto que se debe transitar por otros, donde la contextualización de la obra fotográfica es importante, así como el análisis de los elementos técnico-formales si se tiene en cuenta que la fotografía se expresa principalmente a partir de ellos, y finalmente valorar la obra teniendo en cuenta su impacto social, su mensaje.

Del Valle (2008), en su trabajo investigativo *Análisis documental de la fotografía* (2001), aborda diferentes aspectos inherentes a la fotografía que hacen de este un documento de carácter polisémico, sujeto a muchas interpretaciones, a veces, tantas como receptores existan, por lo que su apreciación en un entorno documental plantea muchas dificultades. Además, considera, que el análisis de la fotografía pone en práctica diferentes competencias del hombre, como la competencia iconográfica, lingüístico-comunicativa, modal (espacio-temporal), estética e ideológica.

La autora Hottinger (2005) plantea que la lectura de la fotografía es “(...) mirar una fotografía como un objeto creado para una función comunicativa definida, nos cambia la perspectiva que nos causa la primera impresión de esta a la vez que nos facilita su lectura” (p. 1).

Para Hottinger, la lectura de la fotografía tiene un componente comunicativo fuerte, como hacía notar Del Valle, que se basa en la interpretación de su contenido al tener en cuenta, la función con la que fue realizada. Leer la fotografía atendiendo a su funcionalidad le permite al espectador disentir de las ideas generadas en una primera “mirada” u observación. En esta definición no se aborda la implicación afectiva que el sujeto experimenta cuando aprecia la obra fotográfica, como tampoco se alude a los elementos del lenguaje fotográfico que deben ser tenidos en cuenta en la apreciación.

Por otra parte, Sontag (2006), plantea que: “Apreciación es aprender a vernos fotográficamente (...) juzgar que se saldría bien en una fotografía” (p. 125). Esta autora aborda el concepto desde una visión introspectiva, pues parte del reconocimiento del hombre, de sus esencias, que conlleva un estudio que desde la antropología aporta

elementos que contribuyen a realizar una apreciación que implique juzgar, emitir criterios sobre la obra fotográfica.

Monroy (2007), incita a los que se inician en el camino del análisis visual a detenerse frente a las imágenes fotográficas, desde diferentes postulados: teórico-metodológicos y de análisis. Monroy (2007), define apreciación de la fotografía como: “(...) valorar las imágenes desde diferentes perspectivas técnico, formales, temático, ideológicas, que dan pie a comprender el discurso fotográfico intrínseco” (p. 4).

Esta definición gana en precisión y expone o sistematiza los elementos que hasta ahora se han descritos y considera otros como son sus elementos técnicos formales. Para Monroy, apreciar la fotografía es valorar, aspecto este con el que no se concuerda, al considerar que la valoración constituye una fase dentro de la apreciación. Valorar implica determinar los aspectos esenciales de la fotografía, establecer comparaciones con otra que tenga como modelo y expresar criterios de los aspectos positivos y negativos como forma de emitir un juicio crítico de valor, de manera que la apreciación supera el acto puramente valorativo y se dimensiona a lo contextual y lo formal.

Se considera que la apreciación de la fotografía, tiene un carácter sistémico, de profunda investigación, dirigido por el educador artístico, en el que el estudiante debe volver una y otra vez a la obra fotográfica, debe socializar las ideas con otros sujetos y de esta forma retroalimentarse.

En otro orden, Monroy (2007) considera que:

Ver las fotografías desde el ámbito del creador, da otra perspectiva de análisis, pues ellos bien saben que su capacidad de comunicación, es con base en las imágenes y también de quienes conocen las dificultades enormes que ha tenido la fotografía, como otros medios mecánicos, para hacerse de un lugar en las artes plásticas en el mundo. (p.5)

Finalmente, Monroy muestra la importancia del artista dentro de la apreciación, lo significativo que resulta apreciar la fotografía desde la postura de su creador, elemento este que constituía una ausencia en las posiciones anteriores. La autora brasileña concluye esta idea sentenciando que, si se aprecia la fotografía con los ojos del presente o restringidos al entorno del espectador, se cometen grandes errores de apreciación. Por

tanto, la apreciación de la fotografía debe comenzar por una fase contextual como se ha estado significando, donde conocer el contexto en el que se produjo la obra fotográfica, permitirá aproximarse al contenido de la fotografía.

CONCLUSIONES

El análisis histórico-lógico del proceso de enseñanza-aprendizaje para la apreciación de las artes plásticas en general y particularmente de la fotografía revela que este proceso, en sus inicios, estuvo supeditado a la creación plástica. Se utilizan diferentes terminologías para denominar la apreciación de la fotografía: lectura, análisis, interpretación, valoración y apreciación, de manera que no existe un consenso sobre cómo nombrarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1976). *Política*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Barthes, R. (1979). *La cámara lúcida, nota sobre fotografía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carrera, R. (2005). *Historia de la enseñanza de la fotografía*, [en línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos22/historia-fotografia/historia-fotografia>.
- Comenius, J. A. (1657). En *Aspectos de la historia de la pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Denevi, R. (2004). Introducción a la Fotografía, [en línea]. Disponible en: <http://www.grupofoco.org/www.grupofoco.org>.
- Dewey, J. (1899). The school and society. En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 1, págs. 1-109.
- Díaz, A. (1985). En *Apreciación de las artes visuales*. (p.69). La Habana: Pueblo y Educación.
- Eisner, E. (1992). *The role of discipline-based art education in america's schools*. En *Revista Art Education*_No.5 September, 26.
- Gernsheim, H. (1962). *Creative Photography: Aesthetic trends*. California: Faber&Faber.
- Hottinger, S. (2005). La lectura funcional de la fotografía, [en línea]. Disponible en: http://www.archivo.uc3m.es/bitstream/handle/.../lectura_hottinger.
- Monroy, R. (2007). *Apreciación histórica y estética de la fotografía: un gran reto entre lo analógico y lo digital*, [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/his/v26n2/a02v26n2.pdf>.
- Morales, J. J. (2001): *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*, [en línea]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/>.

Muñoz-Jiménez, José. (2021). Fotografía documental y antropología en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Inclusiones*, 8, 181-201.

Pestalozzi, J. E. (1801). En *Aspectos de la historia de la pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Portu, C., Rumbaut, M. C, Ares, G. y Sampera, M. (1980). *Conoce el patrimonio cultural*. La Habana: Libros para la Educación.

Rigot, Leticia. (2020). Los coloquios latinoamericanos de fotografía: hacia una definición de una fotografía hecha en Latinoamérica. Num. 16. <https://doi.org/10.7203/KAM.16.17398>

Rizo E. A. (2011). *Proceso de apreciación de las artes plásticas en la formación permanente*. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. No publicada. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Santiago de Cuba.

Rousseau, J. J. (1944). *Emilio*. Buenos Aires: Albatros.

Seijas Bagué, C. R (2011a). *La Educación Artística en el sistema educativo cubano. Reflexiones*. En *Educación Artística I* (pp.3-12) (1 vols.). La Habana: Pueblo y Educación.

Seijas Bagué, C. R (2011b). *Selección de lecturas de Educación Artística I. Compilación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.

DE ELE Y ARTE: DELEITARTE

DraC. Yareira Puig Pernas, Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana, Profesora Titular y Consultante, yareira.pp@fenhi.uh.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.0100.3188>

RESUMEN

Recurrir a la utilización a diferentes manifestaciones artísticas en las clases de lengua tiene el objetivo de aportar otros medios que influyan en la formación integral de los estudiantes, amplíen su universo del saber, les permita conocer, aprender los lenguajes artísticos, y los motive a expresarse y comunicarse en la lengua objeto de estudio... y lo más importante que posibilite el disfrute, propicie la creación, producción propia, la expresión de su personalidad, su mundo interior como respuesta a las del otro desde la interculturalidad. La expresión artística escogida determina los tipos de actividades y sus objetivos, se aprovecharán las posibilidades para el trabajo con los contenidos, para el desarrollo de competencias de forma integrada, para vincular lo cognitivo con lo afectivo y sobre todo para devolver la alegría a la clase de lengua, disfrutando el resultado creativo de una inspiración que el artista quiso compartir con todos. La finalidad del trabajo es presentar algunas actividades en las que se integran varias manifestaciones artísticas, en las que se consideran los principios del aprendizaje multimodal, omnicanal, la interculturalidad e interdisciplinariedad y la emoción como uno de los factores principales para un aprendizaje activo.

Palabras claves: aprendizaje, español, arte, emoción

ABSTRACT

Resorting to the use of different artistic manifestations in language classes has the objective of providing other means that influence the integral formation of students, expand their universe of knowledge, allow them to know, learn artistic languages, and motivate them to express themselves. and communicate in the language under study ... and the most important thing that enables enjoyment, encourages creation, own production, the expression of their personality, their inner world as a response to those of the other from interculturality. The chosen artistic expression determines the types of activities and their objectives, the possibilities for working with the contents will be used, for the development of competences in an integrated way, to link the cognitive with the affective and above all to return joy to the class language, enjoying the creative result of an inspiration that the artist wanted to share with everyone. The purpose of the work is to present some activities in which various artistic manifestations are integrated, in which the principles of multimodal, omnichannel learning, interculturality and interdisciplinarity and emotion are considered as one of the main factors for active learning.

Keywords: learning, Spanish, art, emotion

INTRODUCCIÓN

La propuesta se basa en la inclusión, integración, utilización de materiales representativos de las diferentes manifestaciones artísticas para la introducción, sistematización y aplicación de los contenidos de la asignatura integradora y las otras que conforman el currículo y en la consideración de las tres dimensiones del que estudia una lengua extranjera: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo según se plantea en documentos internacionales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se orienta, además, a suplir, complementar la carencia de materiales visuales, auditivos en los libros de texto que motiven al estudiante a intercambiar, a desarrollar actividades de expresión e interacción oral.

Si se considera **al estudiante como centro del proceso de enseñanza- aprendizaje** y se orienta a que el proceso se produzca activamente entonces hay que brindar oportunidades para utilizar la lengua extranjera en contextos comunicativos que respondan a sus intereses. Según autores como:

- Van Patten y Cadierno, (1993) es facilitarles un input comprensible que contenga elementos nuevos y alimente los mecanismos inconscientes con suficientes ejemplos de la lengua.
- Fonseca (2005), es promover la motivación intrínseca o interés propio del estudiante, en utilizar los contenidos estudiados con sus propias estrategias indicadoras de la autonomía alcanzada en el aprendizaje;
- Schuman (1999) enfatiza en la novedad de los estímulos, que sean atractivos, significativos y familiares para los estudiantes, se adecuen al nivel de lengua, a los objetivos propuestos y que representen retos que sean capaces de enfrentar y superar;
- Gutiérrez (2012), refiere que los estímulos se vinculen con las necesidades concretas del estudiante, con su realidad para ver la lengua como un vehículo de expresión de los significados. que desean, respetando las normas sociales y culturales de los nativos de la lengua, que incluye la comunicación intercultural.

DESARROLLO

1. Fundamentos de la propuesta

En documentos como el Proyecto Curricular de los cursos de español lengua extranjera y segunda³⁸ de la Universidad de La Habana (Puig, 2014) se prevé que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa necesaria, asuman una actitud abierta que facilite el conocimiento y comprensión de diferentes aspectos de la cultura cubana, de otros países hispanohablantes y no hispanohablantes con los que interactúe, amplíen su capacidad de aceptar, de dialogar y de respetar los valores del otro en condiciones de interculturalidad.

Para lograrlo se propicia un ambiente de aprendizaje, afectivo y social en el que los estudiantes, agentes principales del proceso de aprendizaje y los profesores, como facilitadores, se involucren activamente 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.

El presente trabajo, aunque, está orientado a la vinculación del aprendizaje de una lengua extranjera con el arte, se considera que “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...” Herbert, (1973), encauzar la expresión de sus impresiones en la lengua objeto de estudio y contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Se aspira a utilizar las manifestaciones artísticas como herramientas que propicien la mediación, faciliten la comunicación y la expresión en la lengua extranjera.

Entre sus propósitos están:

- desarrollar una competencia comunicativa que facilite el logro de la artística tan necesaria para otras asignaturas del currículo;

³⁸ En lo adelante ELE y EL2

- mostrar las posibilidades que ofrece las distintas manifestaciones del arte al aprovechar los nexos interdisciplinarios y el tratamiento de la interculturalidad.

Se reseñaron documentos sobre la Educación Artística, se analizaron los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que son aplicables en el campo artístico, y sus resultados, transferibles a las demás áreas de conocimiento y se enfatizó en las competencias específicas de las artes formuladas, porque apoyan, amplían y enriquecen las competencias de las diferentes asignaturas del currículo y permiten establecer un diálogo continuo con ellas. (Anexo1)

HABILIDADES		
SENSIBILIDAD	APRECIACIÓN ESTÉTICA³⁹	COMUNICACIÓN
- Disfrutar al relacionarse con las obras artísticas y realizar las actividades en clase como forma de comprender y expresar su percepción. - Esclarecer las posibilidades comunicativas, enriquecer las cualidades expresivas y tratar de encontrar las propias. - Relacionar las formas expresivas con influencias emotivas o anecdóticas propias.	- Reconocer y analizar los elementos y características específicos de los lenguajes artísticos, así como la finalidad de estos. - Leer, interpretar y evaluar obras artísticas y otras manifestaciones culturales. - Comprender discursos artísticos, y reconocer sus diferentes finalidades, objetos y los ámbitos donde son generados.	-Expresar la individualidad, sobre la obra artística y la relación con los demás y con el entorno. - Controlar la presentación de las valoraciones sobre las obras y aprender a interactuar con los otros. - Comprender y respetar la diversidad artística y cultural desde la interculturalidad y la convivencia.

(Adaptado de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, Colombia)

El profesor de lengua puede apoyarse en los saberes previos ya que muchos de estos contenidos fueron tratados en las asignaturas del currículo. El propósito es motivar la expresión oral, la interacción el intercambio de opiniones, que enriquecerá las

³⁹ Interpretación formal y extratextual

posibilidades expresivas de sus experiencias, y la competencia en la lengua, objetivo final y central de las actividades.

Se ponen de manifiesto, además, los principios de la interdisciplinariedad, por la importancia de:

- establecer vínculos entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, entre los modos de actuación, entre las formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que estas potencian (Fiallo, 2001);
- optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad cuando los docentes de cada asignatura encuentran o “descubren” los nodos de articulación, con las restantes que conforman el currículo (Carrasco, 2004);
- incidir en la formación humanística de los estudiantes, en la creación de un estilo de pensamiento y actuación que los perfeccione como seres humanos (González, 2006);

Así como también, la interculturalidad en aulas multiculturales por la necesidad de:

- considerar al estudiante como “hablante intercultural” y que según Byram, (1995: 54) es “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...”;
- “comprender y respetar la diversidad artística y cultural desde la interculturalidad y la convivencia” que se reflejarán en la apreciación y producción de los estudiantes sobre la obra analizada;

Se asume la importancia de la emoción en el aprendizaje como su motor impulsor.

Fonseca (2016) se refiere a la **emoción y la cognición** como procesos neuronales interconectados. De ahí la explicación de por qué los seres humanos se impliquen o no en algo: si responde o no a sus metas personales, si se siente capaz de hacerlo o no, si afecta o no la imagen social, también por la novedad... la familiaridad y el agrado que produce en ellos.

Por su parte Vives (2019) plantea que “el aprendizaje desde la emoción es clave para rescatar la atención y el placer de aprender, reinventar las herramientas de los maestros y motivar a los estudiantes a expresarse en la lengua extranjera brindar nuevas formas de transformar el proceso de enseñanza y mejorar el del aprendizaje”

En el caso de la adquisición de segundas lenguas, Fonseca (2016) lo describe como un proceso de años de esfuerzo y aprendizaje, en el que las emociones son la fuerza que los guía y los estudiantes las muestran con expresiones de agrado /desagrado, gusto/disgusto, preferencia/no preferencia hacia las actividades que les sugiere el profesor, hacia el ambiente en que se desarrolla la clase, hacia las estrategias docentes para impartir determinados contenidos. Y el profesor debe estar atento porque los procesos emocionales influyen no solo en el sujeto que los experimenta, sino en las interacciones que tienen lugar en el aula durante la construcción de los conocimientos.

Es por eso que se apuesta por crear una atmósfera positiva en el aula y que los profesores guíen las percepciones y las actitudes de los estudiantes hacia el autodescubrimiento del conocimiento, desarrollen en sus estudiantes la autonomía.

El trabajo con las diferentes manifestaciones artísticas es la proposición que se hace para estimular la expresión en la lengua extranjera, de reforzar el desarrollo cerebral en los ámbitos sensoriales, motor, emocional y cognitivo, de influir en la calidad de la educación y en el bienestar equilibrado y coherente del individuo.

Otros principios asumidos son el de la *omnicanalidad, aprendizaje multimodal, materiales multimodales, enfoques, métodos, estrategias de aprendizaje que motiven a los estudiantes y en la emoción*. El primero se implementa en la integración de distintos canales de comunicación en los que se centraliza la información que orienta las acciones del estudiante⁴⁰. El segundo, mixto⁴¹ en el cual se pueden combinar las sesiones presenciales y al mismo tiempo potenciar el desarrollo de las temáticas a través de una plataforma virtual. El tercero⁴², la variedad de materiales multimodales, que subraya la importancia de la multiplicidad y diversificación de estímulos y recursos, articulados en

⁴⁰ Por ejemplo, EVEA, LT, clase presencial, Internet, etc.

⁴¹ Blended learning: aprendizaje mixto

⁴² Infografías, nubes de palabras, fotos, imágenes, serie de imágenes, caricaturas, video, canción, etc.

torno a un tema lo que garantiza su tratamiento, comprensión y creación de nuevos significados. El cuarto⁴³, enfoques, métodos, de organizar y desarrollar la clase que motiven al estudiante e incrementen su participación.

2. Metodología

La metodología es de corte cualitativo, se basó en la observación y las descripciones de actuaciones, comportamientos reales de varios grupos de estudiantes con el objetivo de perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua.

La caracterización de la población es compleja, los grupos de los Cursos de Corta Duración y Licenciatura son multiculturales con un nivel de entrada correspondiente a un elemental, A2 enseñanza precedente diversa, así como los motivos e intereses. Se incluyeron, además, los cursos por semestres, que a pesar de que se tratan como monoculturales, por provenir de un mismo país, las características de los estudiantes apuntan hacia grandes diferencias que se observa en las valoraciones y opiniones, actitudes asumidas ante actividades sugeridas por el profesor.

Desde el campo descriptivo se llevó a cabo la investigación en todas sus etapas, en la última, se fundamentó en la recolección, y evaluación de datos sobre el fenómeno que se investigó: la motivación a usar su imaginación para exponer sus ideas, compartirlas, argumentarlas y defenderlas. Una de las causas que influye en la situación antes planteada es que los libros de texto carecen de ilustraciones que motiven al estudiante a interactuar, a desarrollar actividades de expresión oral.

Es importante subrayar que al comienzo del curso, semestre, etapa se lleva a cabo un intercambio⁴⁴ en el que se les explica a los estudiantes los objetivos del periodo y que ellos van a tener la posibilidad de opinar, valorar y decidir sobre algunos aspectos de su aprendizaje.

⁴³ Clase invertida, aprendizaje, por estaciones, creación de transmedia, proyectos de creación, aprendizaje por proyectos entre otros.

⁴⁴ Participación informativa

3. Propuesta de etapas⁴⁵ y actividades

El proceso de determinación de la manifestación artística a trabajar puede hacerla el profesor o los estudiantes. El primero va a considerar el programa, el tema, las necesidades e intereses de los estudiantes y esos últimos, pueden sugerirla como resultado del recorrido por la ciudad, lectura de un texto, interacciones con amigos cubanos, interés personal, etc. Se concilian intereses, preferencias, contenido a impartir y se decide entre todos cuál se trabajará. Estos intercambios propician distintos *tipos de participación*⁴⁶, que favorecen una inserción activa y comprometida del estudiante en su aprendizaje, a la vez que permiten optimizarlo.

a. *En la primera etapa, de motivación e información*, se muestra la imagen a los estudiantes y los intercambios se orientan a la argumentación del porqué de su selección, qué llamó su atención, darle un nombre, situarla en su contexto⁴⁷ etc. Se pretende conocer los saberes previos, activarlos y ampliarlos con las informaciones aportadas. El profesor debe guiar el tratamiento del tema de la obra escultórica a través de preguntas y respuestas, pequeños monólogos, narración de anécdota, etc.



Obra escultórica “El Quijote”. Parque el (del) Quijote

⁴⁵ a) Motivación e información, b) introducción al trabajo con la manifestación artística seleccionada, c) trabajo con otras manifestaciones que se relacionan temáticamente, d) exposición de los resultados, e) evaluación de los resultados.

⁴⁶ Participación consultiva y decisoria

⁴⁷ La obra escultórica se puede relacionar con otros aspectos del contexto, se puede tratar otra información que se vinculan con otros sentidos: el olfato (olores del lugar), el oído, (los ruidos), et tacto, la superficie de la obra escultórica, etc.

b. *En la segunda*, se introduce el trabajo con la obra escultórica. El objetivo es que los estudiantes presten atención a la forma, al material y al contenido lingüísticos utilizado, relacionándolos con sus conocimientos previos de las otras asignaturas. Las actividades pueden ser de comprensión⁴⁸ de lectura, audición y expresión e interacción oral. Se recomienda darle los textos de lectura y comprensión auditiva para que los estudiantes lo trabajen en casa, aplicando la clase invertida. En el aula, se clarifican las dudas en pequeños grupos, los propios estudiantes responden las preguntas de sus compañeros y se realizan las actividades de expresión e interacción oral.

Otras actividades que sugieren para esta etapa son: ***el dictado de imágenes, la comparación con otras esculturas o pinturas*** de Don Quijote, ***la lectura (narración oral) de algún fragmento***, preferiblemente un diálogo entre los dos personajes y así los estudiantes van a imitar cómo se imaginan las voces de ellos, ***diálogo con el personaje de la escultura*** (conocer cómo se ha sentido en el lugar, si le gusta cómo lo representado, etc.)

c. *En la tercera etapa*, se propone trabajar con otras imágenes, textos de índole artística, informativa, literaria, música, ballet que permitan conocer cómo se han reflejado en otras manifestaciones artísticas los personajes, características, actitud y filosofía de la vida. Los estudiantes escogen⁴⁹ la que desean o proponen otra(s), esto depende de sus preferencias, y de las emociones que provoquen en ellos.

- ***Cara de Don Quijote formada con figuras de la misma novela y de otras pinturas***



⁴⁸ Textos de comprensión escrita y oral sobre la obra, el autor, fragmentos, etc. Pueden utilizarse materiales adaptados por el profesor o auténticos.

⁴⁹ Participación decisoria

<http://www.xtec.cat/~mruiz1/quijote/artista.htm>

- Canción Don Quijote (Los Cinco Latinos) Autora: Estela Raval (Argentina)

En un lugar de la Mancha
hubo un hidalgo señor
el de la triste figura
que era un gran hombre de honor
los libros cuentan la historia
del caballero español
que haciendo el bien recorría
la tierra de, la tierra de, Sol a Sol.

Don Quijote, don Quijote
jamás rendía su lanza

y al bueno de Sancho Panza
le contagio su calor.

Don Quijote, don Quijote
leyenda de un caminante
que marcha siempre adelante
en busca de un buen amor (don
Quijote (Se repite)

En la historia tienes gloria
y sincera admiración
en mi corazón

<https://youtu.be/T56kl16z5dM>

- Escultura de Sancho (Calle Obispo)



<http://www.radioreloj.icrt.cu/wp-content/uploads/2016/07/1111.jpg>

- Pinturas de Don Quijote Y Sancho: Picasso y Dalí



www.telesur tv.net/%2Fnews%2FLo-que-no-sabias-sobre-el-Quijote-de-la-Mancha-20150115

- ***Dibujos animados de Don Quijote***



<https://www.youtube.com/watch?v=2XLi8jtgywQ>

- ***Don Quijote | Cuentos Infantiles (ES. BedtimeStory.TV)***



<https://youtu.be/7w407SIsLDQ>

- ***Adivinanza⁵⁰: ¿Quién es?***

De muy recia complexión,
Flaco de cara muy larga,
De expresión triste y amarga,
Pero de buen corazón.
Era poco dormilón,
Le gustaba madrugar
Beber vino y conversar,
Comer bien, caminar poco,
Por leer se volvió loco,
Mas era de respetar.

1.Sancho Panza
2. Dulcinea
3. Don Quijote
4. Miguel de Cervantes

- ***Diálogo entre Babioca y Rocinante (Fragmentos)***

⁵⁰ La adivinanza es una composición lírica breve de tipo popular y tradicional.

Q. La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra. S. ¿Qué gigantes? Q. Aquellos que allí ves, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.	S. Mire vuestra merced que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino. Q. Bien parece que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla. ...

- *Afiches⁵¹ de películas Don Quijote: Orson Wells (1957) y Ah Gan (2010)*



Se sugiere utilizar **la clase invertida**, para que los estudiantes puedan preparar la búsqueda de información complementaria, exposición, etc. En esta última debe quedar explícito cómo en cada una de las manifestaciones se ha conservado el contenido fundamental, las características de la obra, los personajes, etc.

d. En la cuarta⁵² se exponen los resultados, se evalúa y valora⁵³ el trabajo realizado. También pueden utilizarse otras técnicas didácticas y formas de aprendizaje. Estas

⁵¹ El afiche artístico difunde un mensaje o idea a través de imágenes y/o tipografías.

⁵² En el ejemplo que expone en la ponencia se decidió continuar con todo lo relacionado con la obra escultórica. Otros grupos decidieron trabajar otras manifestaciones que se encuentran en el entorno: la arquitectura, el mural de Amelia Peláez, La Rampa "Una galería bajo sus pies", la calle 23...

⁵³ Participación evaluativa

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 room⁵⁴
- Exposición oral individual
- Foto
- Video

Las dos primeras van a involucrar a casi todo el grupo, así como las manifestaciones que seleccionaron, pero debe pensarse en una situación problemática a resolver.

e. 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.

CONCLUSIONES

- La propuesta de inclusión de materiales de diferentes manifestaciones artísticas corroboró que se facilita la relación y el tratamiento de los contenidos del currículo, que sirve de “motor impulsor” para desarrollar la competencia de los estudiantes en la lengua objeto de estudio.
- El material didáctico escogido y trabajado se correspondió con una obra escultórica que permitió la interdisciplinariedad, la comunicación intercultural, el

⁵⁴ Traducción Sala de escape, prefiero Escápate, para ello tiene que realizar diferentes actividades.

trabajo con otras manifestaciones artísticas, el desarrollo de la competencia comunicativa y artística y la consideración del aspecto emocional en el aprendizaje, de la emoción, como uno de los tres factores que influyen en él según la neuroeducación.

- Las distintas etapas propician la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje si se desarrollan en un ambiente cálido, agradable en el que se vinculen armoniosamente lo cognitivo y lo afectivo.
- Las posibilidades de utilizar diferentes técnicas didácticas, tipos de clase, formas de aprendizaje se amplían y cada actividad docente resulta algo nuevo para el estudiante, el efecto sorpresa que incide directamente en la motivación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abio, G. (2013), El papel del profesor de español en la era de las tecnologías y de la educación a distancia. Blog de Gonzalo Abio –ELE.
2. Byram, M. (1995): “Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories”, en L. Sercu (ed.), Intercultural competence, vol. I.
3. Carrasco, T (2004), "Interdisciplinariedad, interculturalidad y canon en la poesía chilena e hispanoamericana actual". Estudios Filológicos 37: 199-210.
4. Fiallo, J. (2001) La interdisciplinariedad en la escuela: Un reto para la calidad de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.
5. Fonseca, MC. (2005): “El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas”, Brandy, I. K., Navarro Coy, M., Perrián Pascual, C. (eds.) Nuevas tendencias en lingüística aplicada. Madrid: Quaderna Editorial, pp. 55-77.
6. Fonseca, MC. (2016): “Emoción y cognición son procesos neuronales interconectados”, Encuentro de Jane Arnold con los ponentes en ENELE
7. Gutiérrez, E y otros, (2012) Arte para andar por casa, REDELE, No. 24
8. Herbert, E (1973) “El significado del arte”, E.M.E.S.A.
9. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, (2010) Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media,
10. Puig, Y (2014), Proyecto Curricular cursos de ELE y EL2 de la Universidad de La Habana.
11. Puig, Y, Wang, H (2021), ¿Cómo generar la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje?, REDIPE, julio 2021.
12. Schumann, L., (1999), “A neurobiological perspective on effect”. En: Affect in Language Learning. Arnold, J. (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 50-51.
13. Van Patten, B., Cadierno, T. (1993): “Input processing and second language acquisition: A role of instruction”. En: Modern Language Journal, 77, pp. 45-57
14. Vives, V (2019), ¿Cómo activar el aprendizaje desde la emoción?, Editorial Vicens Vives, Blog.

ANEXOS

Anexo 1 Algunas actividades que se pueden realizar

En la segunda etapa, se propone trabajar textos de lectura y/o comprensión auditiva sobre la obra literaria que inspiró la escultórica, el autor, curiosidades etc. Por ejemplo, la representación de Don Quijote en las diferentes manifestaciones artísticas, por qué se considera la obra cumbre de la literatura española, ... Deben ser textos que motiven al estudiante, despierten su curiosidad e interés por leerlos y luego intercambiar con sus compañeros.

En la tercera etapa, los estudiantes escogen la manifestación con la que trabajarán. Puede ser una de la que les sugiere el profesor u otra elegida por ellos: pinturas, adivinanzas, fotos, otras esculturas que existen en Cuba o en otros países, diálogos (para escuchar o leer), afiches, películas, videos, dramatizaciones, etc.

- *Con las caras formadas por diferentes figuras, los estudiantes deben identificar y relacionarlas con la obra, señalar similitudes y diferencias.*
- *La canción, se sugiere trabajar primero con la música, luego con las expresiones que se utilizan para referirse a los personajes: procedencia, características físicas y del carácter y si se coinciden con la obra literaria. Los estudiantes cuentan la historia de la canción, pueden elaborar un diálogo con la autora, preguntarle y aclarar aspectos que obvió y aportan nuevas informaciones, añadir estrofas, convertir el texto de la canción en una carta o diálogo, etc.*
- *Las pinturas de Picasso y Dalí, dos formas de representar a los personajes, que diferencias existen y argumentar. Puede que los estudiantes se refieran a los estilos, tendencia de los autores. Pueden agregar que es lo que no se le podía haber olvidado reflejar en la obra pictórica.*
- *Comparación de las tres esculturas que existen en Cuba sobre El Quijote (La Habana, Varadero, Holguín) y se retoma la de Sancho en la calla Obispo, en la que aparece solo. Con estas cuatro esculturas se pueden hacer variedad de actividades, por ejemplo, diálogo con los autores de la obra del parque de J y la de Sancho y argumentar por qué los separaron, con los personajes y explicar el porqué de esta separación, Sancho y Don Quijote en el que expresan cómo se sienten bien/mal ...*
- *Los dibujos animados y los cuentos para niños sobre Don Quijote, se orientará a analizar el lenguaje utilizado para que los pequeños entiendan y tengan un primer acercamiento a la obra de Don Quijote.*
- *La adivinanza, la primera actividad es reconocer el personaje y argumentar su elección. Luego, pueden redactar otras sobre Sancho, Dulcinea, el autor o algún lugar. Puede plantearse el reto que solo pueden utilizar los verbos ser y estar.*
- *Los diálogos, son para trabajar la narración oral, se comprobará la actitud hacia los personajes, le pondrán su voz, entonación, ritmo.*
- *Los afiches, permiten analizar desde sus experiencias, culturas, conocimientos sobre las representaciones gráficas, símbolos, etc. y compartirlas con los estudiantes de otras culturas. Puede producirse un intercambio intercultural muy interesante.*

En la cuarta, se exponen los resultados, se evalúa y valora el trabajo realizado, a través de: simulación, simulación global, dramatización, juego de roles, exposición oral individual, fotos, videos, escape room. Los profesores pueden utilizar algunas de las técnicas en las otras actividades propuestas, pero algo muy importante se deben buscar las características de cada una y aplicar las reglas que se establecen durante su ejecución. En las dos primeras se debe plantear una situación a resolver:

- Los personajes de Don Quijote y Sancho no están satisfechos con las formas en que han sido representados en algunas de las manifestaciones y piden a los autores cambiar aspectos como...

En la quinta, se evalúan los resultados alcanzados en las diferentes actividades sugeridas. Es muy importante destacar la participación de los estudiantes en las diferentes etapas y las sugerencias tanto al profesor, como a sus compañeros sobre la planificación, ejecución y evaluación de este tipo de clase con las manifestaciones artísticas.

DEVELOPING ACADEMIC PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE WITH ICTs

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ACADÉMICO PROFESIONAL CON LAS TIC

DrC. Ricardo Jorge Pavón-Llera, Universidad de las Ciencias Informáticas, Profesor Titular, richard@uci.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2488-9612>

Hugo Arnaldo Martínez-Noriega, Universidad de las Ciencias Informáticas, hugomn@uci.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-5185>

RESUMEN

Las TIC son herramientas importantes de mediación educativa por su impacto positivo en este sector de la sociedad en la actualidad. La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido siempre un proceso abierto al uso pedagógico de las tecnologías. Sin embargo, existe una carencia en su explotación en lo que respecta al uso de materiales audiovisuales, la conexión de estudiantes y profesores en diferentes entornos virtuales así como su combinación con actividades presenciales. El propósito de este estudio fue elevar la competencia comunicativa en inglés a estudiantes universitarios familiarizándolos con el área de aprendizaje del inglés con fines académicos y profesionales. Para lograr un cambio favorable en esta enseñanza se desarrolló una metodología con el aprovechamiento de las TIC. Se construyó un contexto académico y profesional en un entorno virtual Moodle con conexiones a Internet combinado con la enseñanza presencial. Se desarrollaron cinco tipos importantes de actos de habla del discurso científico junto con las cuatro habilidades lingüísticas. Los resultados confirmaron que los estudiantes elevaron su nivel de competencia comunicativa, su colaboración y motivación. Todo este proceso, involucrando las TIC con el aprendizaje del discurso académico y profesional del inglés de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas de la Universidad y demostrando que esta metodología puede beneficiar otras especialidades.

Palabras claves: competencia comunicativa, enseñanza de inglés, TIC

ABSTRACT

ICTs are important tools of educational mediation because of their positive impact on this society sector nowadays. Foreign language teaching has been an open up process to pedagogical use of technologies. However, there is a lack in their exploitation concerning the use of audiovisual materials and the connection of students and teachers in different virtual environments and also blending them with face-to-face activities. The purpose of this study was to raise English communicative competence to university students familiarizing them with the area of learning English with academic and professional purposes. To achieve a favorable change in this teaching a methodology was developed with the exploitation of ICTs. An academic and professional context was built in a Moodle virtual environment with connections to Internet and mixed with face-to-face teaching. Five important types of speech acts of scientific discourse were developed together with the four language skills. Results confirmed that students raised their level of communicative competence, collaboration and motivation. All this process, involving ICTs

with the learning of English academic and professional discourse of Informatics Sciences' Engineering major at the University. Other specialties can benefit from this methodology.

Keywords: communicative competence, teaching English, ICTs

INTRODUCTION

Teaching English as a foreign language with academic and professional purposes for communication is very important for knowledge management in higher education. Researchers, professors, students and the institution itself depend on the information and the level of competence they have for their own success. That kind of English was used to be taught in the third year at the Universidad de las Ciencias Informáticas in Havana. Now, because of the changes made in recently, it is not being taught; although, the last ministry official document (Ministerio de Educación Superior, 2019) considers teaching English for Specific Purposes as a course for learning English. That's the reason; in the near future it's teaching will be continued, not only for the Informatics Sciences' Engineering, but for the other of its new careers as Bioinformatics and Cyber Security Engineering.

It also has to be taught by using the standards of Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL). This framework has almost been developed in twenty years since 2001 and is a worldwide important tool for language teaching as was recently discussed in a seminar organized by The British Council (Ealta, 2020). Although the ministry has proposed the work with CEFRL, the courses only reach level B1 (non-professional English) and Academic Professional English is highly necessary at a tertiary level.

The present work has been made to improve academic and professional communicative competence in English. Students faced problems understanding and communicating in this kind of language. There were difficulties in professional speech in English, because there was scarce knowledge of the language of science and did not reach the desired level of this competence. Teachers showed methodological difficulties in their face-to-face lessons and combined them poorly with the Information and Communication Technologies (ICTs). Gómez et al. (2012) states the importance of networks for publishing, sharing information, self learning and team working among students, but also

affirms that professors should use them academically well to support this learning. Professors' digital competence must encompass different areas as security and responsibility, risks in protection of their devices and personal data, royalties, etc. (Gordillo, et al., 2019). Gordillo, et al., (2019) and Aguaded, (2013) refer to the potential and disadvantages of Massive On-line Open Courses (MOOCs).

Virtual Teaching Learning Environment (VTLE) is one of these technologies that let us organize virtual courses. In this work, the virtual environment Moodle is considered as a technology that includes a lively communicative and mediated process between teaching and learning. It is not only a matter of learning, as professors play an important role designing activities, controlling them and interchanging knowledge with their students.

Therefore, it was required to reorganize content, exercises and add training of speech acts of science in lab lessons in the VTLE and improve work with the integration of the four English language skills there and in face-to-face lessons. Consequently, a methodology that covered all these variables was necessary to achieve such objective. Some of the main points of the research are presented. Theoretical and practical applications of the methodology with the exploitation of ICTs facilitate teachers to be oriented on how to apply it to promote the development of this kind of communicative competence in English.

DEVELOPMENT

1. Literature Review

Theoretical and methodological foundations for the development of communicative competence in Academic Professional English with the exploitation of ICTs were studied using scientific methods. It was required to observe the evolution of teaching with technologies in order to select and adapt the proper ones to a particular teaching. ICTs are involved in current education with greater influence as they become important mediation tools that positively impact knowledge management and pedagogical practice.

Language teaching has been cutting edge in the use of technologies. This has gone through three stages of Computer Assisted Language Learning (CALL) according to Aurora-Tatiana & Sivia-Ileana (2013) and Ricardo (2016). CALL with behavioral approach, CALL with communicative approach and CALL with an integrative approach to

language skills with technology and network use. Other current experts in language teaching prefer to talk about teaching-learning with ICTs according to the role of world networked computers in 21st century (Fitzpatrick & O'Dowd, 2012). Therefore, teaching with current ICTs is something that is natural because most of the information goes through Internet nowadays and facilitates both learning the language and the specialty content. Nevertheless, it is necessary to study social and cultural conditions adapting them to educational processes and explore virtual competences of teaching staffs (Ketil, 2019).

Other authors confer importance to distance education at universities and assure the convergence between distance mode learning with the use of ICTs and face-to-face teaching (Noa, 2012; Cabero, 2010). The methodology has assumed blended learning mode based on its advantages: the strengths of face-to-face, virtual and distance education using Information and Communication Technologies. All these strengths have been reflected in a specialized literature by many authors; among them: (Marsh et al., 2003; García-Zamora, 2009; Pavón & Casar, 2016; Akbarov et al., 2018; Richardson & Mishra, 2018). The following concept is taken on: "Blended learning is defined as a system where F2F and virtual situations are mixed, based in the more adequate technology for each need." (Bartolomé, 2008: 15-51)

In this research the development of communicative competence has been worked methodologically using a face-to-face teaching with Moodle VTLE and other forms of ICTs. According to Suárez (2016), who cites Vigotsky (2000) in relation with the terms activity and mediation, VTLEs are educational mediated tools. He has characterized them supported by the Socio-Cultural Approach, in which mediation and social relations are important. This psychological approach has considered (communicative) language original function and also as a means of communication and social understanding. Vygotski (2001) has always considered dialectical the relationship between thought and language.

Although Vygotski wasn't a strictly a linguist he had an excellent formation in language, linguistics and literature. He worked on language in order to know how thought was internalized in mind and externalized from it. He also states how higher mental processes

are mediated through activity with symbolic and physical instruments. For that reason, mediation is a category that needs to be taken into account as it happens nowadays when ICT are exploited to learn any thing including foreign language. Therefore, his work is decisive for comprehending the role of language in society and for those who work in Applied Linguistics. He needs to be mentioned as these are present-day science problems.

Another important theory is the one that leads to communicative competence, term coined by Hymes, D. (1972). Later, many other authors worked on it, especially in communicative language teaching: (Canale & Swain, 1980; Hutchinson & Waters, 1987; Alcaraz, 2000, 2007; Huhta, 2010; Valeeva et al 2016), with an important inclusion of Savignon (1972, 1997) cited by Savignon (2008). The term academic and professional communicative competence has been defined in different ways by some of these and other authors. Nevertheless, the following definition has been taken as more appropriate for the goal of this investigation:

The unit of cognitive, meta-cognitive, communicative and sociolinguistic processes that integrate skills, knowledge and values that regulate and self-regulate, in a functional unit, the performance of students in both virtual and face-to-face academic professional context in a foreign language in the science and profession related to their specialty. (Pavón, 2017: 38)

This author has taken into account, not only the new virtual trends of obtaining and transmitting information, but the way students learn through the Internet and VTLEs. Also, how they interchange knowledge and create personal learning environments characterized by the exploitation of networked computers and mobile devices. In addition, the present methodology has considered important needs analysis, the speech acts of science and the interrelation of the four English language skills in a virtual and face-to-face integration.

The Systemic-Pragmatic Approach (Trujillo, 1999) has assumed above approaches and emphasizes on the speech acts of scientific discourse, because of their importance for the development of language in academic and professional English in context. This author explains how definition, comparison, generalization, classification, description and

explanation support building good academic discourse and the idea has been assumed for the development of academic and professional communicative competence in this work.

The Academic Professional English (APE) has been considered in this investigation with the purpose of teaching and learning this type of process. We agree with the opinion of Alcaraz (2000) that professional and academic English should be taught at universities. There have been different terms to present this kind of process. All of them have come from the term English for Specific Purposes as it has been written by Borszéli (2017). In recent literature, the term English for Specific Academic Purposes (ESAP) has been coined and related to tertiary education by Day & Krzanowski (2011) among others.

Authors like Khoiriyah & Husamah (2018) have referred to the implementation of problem-based learning in order to improve creative thinking skills. This instructional learning model has been suggested to be exploited in science learning. Therefore, this model can be useful to support inquiry, collaboration and produce communication in the foreign language among students. The author Lesk (2019) sets clearly learning on line and presents opportunities and limitations of Mobile Assisted Language Learning (MALL) and the problems professors face when using this mobile technology. We agree with it and consider mobiles should be exploited for education more integrated with the Web, VTLE and personal environments.

2. Methods

Once these theories have been studied, needs analysis should be developed first to create an academic and professional context for teaching in the major of the students. In this case, Informatics Sciences' Engineering; nevertheless, it is possible to set it up for other specialties as well. Context has been fundamental to achieve the expected communicative competence. Authors like Van Dijk (2000, 2001) and Roméu et al. (2007) have been assumed. They grant importance to the union of discourse and context. That is to build a real and meaningful academic and professional community (Swales, 1990; Dudley-Evans & Jo St John, 1998). Therefore, context has been constructed by considering these foundations.

Topics (called themes in the methodology) have been selected in an organizational stage: 1. Computer Devices, 2. Basic Software, 3. Creative Software, 4. Programming and 5 and 6 Internet. The speech acts of science have been distributed to be developed in each topic: Theme 1. (Classification and Definition) 2. (Comparison) 3. (Generalization) 4. (Description). Themes 5 and 6 that cover the topic of Internet have been used to develop this specific discourse and practice all speech acts studied and systematized before.

For example, definition begins in Theme 1: A flash memory is a device that is used to store digital information and easily transport it to another place. With systematization, students can practice it in other themes: (Theme 4) Java is a programming language that is specially designed to run on the web. (Theme 5) A computer virus is a form of software which can 'infect' your system and destroy your data. Students exercise them in listening and reading and produce their own definitions in speaking and writing. The same process happens with the other speech acts. Discourse and speech acts are the main thematic axes of the content; however, connectors, prepositions, passive voice, paragraph structure, comparison, contrast and descriptive paragraphs have also been worked on. As the subject Foreign Language III was the first to develop academic professional English at the University, it familiarized students with their major discourse.

The methodology has emphasized the integration of the four language skills based on the content axes described above. This way, communicative competence is being developed according to the context with the use of ICTs, especially with the Moodle platform. Thus, the teacher has developed exercises that respond to the good use of these speech acts (from recognition to production) through each language skill.

The process has been centered on the academic-professional context, the specific vocabulary of each topic and also the construction of a whole professional language in English, which has been formed by training students throughout the course. Each topic has included five lessons: Three practical laboratory lessons (one of them at a distance) in Moodle and two practical face-to-face lessons: One by the end of The Theme and the other between the second and the fourth lessons.

Last lesson closes The Theme and mainly develops speaking, although the other skills are developed too. The Theme has been considered the essential organizational unit of

the teaching-educational process where the APE is produced in the subject Foreign Language III. This idea has assumed the concept of Álvarez (1999) about the theme or the topic as an organizational unit of the teaching process.

Other important elements within The Theme are: The independent work (A short term project work) that has been based on the “experiences”, a construct initially developed by Vygotski (2001) and Fariñas (1999). Pavón (2012) has developed an example of a short term professional digital Radio Show which has been oriented and prepared by students about one of the themes of the Informatics Sciences in the subject Foreign Language III. That means make students to do real professional lively tasks to learn professional language of their major. Other authors like Long 2005b; Norris 2009 & Brown, 2009; Rossett, 1995; cited by González-Lloret, M. (2014) and also Morgana (2016) have written about Task Based Language Teaching (TBLT). These previous authors have also referred to the importance of Technology-mediated TBLT as a modern process and the ICTs evaluation needs.

For these reasons, the independent work, as a short project, has led students to have experiences or real TBLT activities in order to learn meaningfully. It has been oriented in the first laboratory lesson and presented orally by the students (in teams) in the last face-to-face practical lesson in classroom. For example, in Theme Internet I, one team develops a topic about e-mail, the other about the types of network connections, another about the World Wide Web, and so on. As a result, they have learned the vocabulary of this kind of Internet discourse by preparing themselves and interacting with the media in the virtual and face-to-face lessons, the virtual forum, the partners and the teacher.

An asynchronous VIRTUAL FORUM about the discourse of The Theme has been developed to make students interact through writing. The teacher plans and checks it frequently in the Moodle platform; he corrects mistakes and evaluates students. It has been possible to know, through a computer tool Social Networks Adapting Pedagogical Practice (SNAPP), the level of interaction of participants in this forum and the main nodes of this process (Martínez et al., 2014). The VIRTUAL FORUM has shown to be a useful tool to develop academic and professional writing. Students themselves valued in a survey that the work done on it helped them develop such skill. They highly rated the

virtual forum together with hard copy writing (Pavón-Llera, 2020). Consequently, blending both modes made it possible an improvement not only in their own personal writing skill, but also in the interaction among students and teacher. Writing can also be developed through a variety of technologies according to Zhi et al., (2017); among them, the ones that are accessible to students at a university.

The third lab lesson (the 4th in a row), as the virtual forum, has been carried out by the students asynchronously at a distance (on green in figure 1). Students, in the Moodle activity LESSON, can evaluate themselves; so, the same can do the teacher with their performance in the platform (Pavón et al., 2014). Many types of exercises can be planned by the teacher in listening, reading and writing skills in the LESSON. Exercises like true or false, essay, multiple choices, or others can be placed there and edited. In addition, audios, videos, images, hypertexts, and other resources can be also placed and edited in this activity of Moodle to make a professional context. It facilitates students to learn their major discourse. Activity LESSON can not develop speaking skill by itself as such; but dealing with the other skills have influenced later in this communicative skill. The process is shown (figure 1).

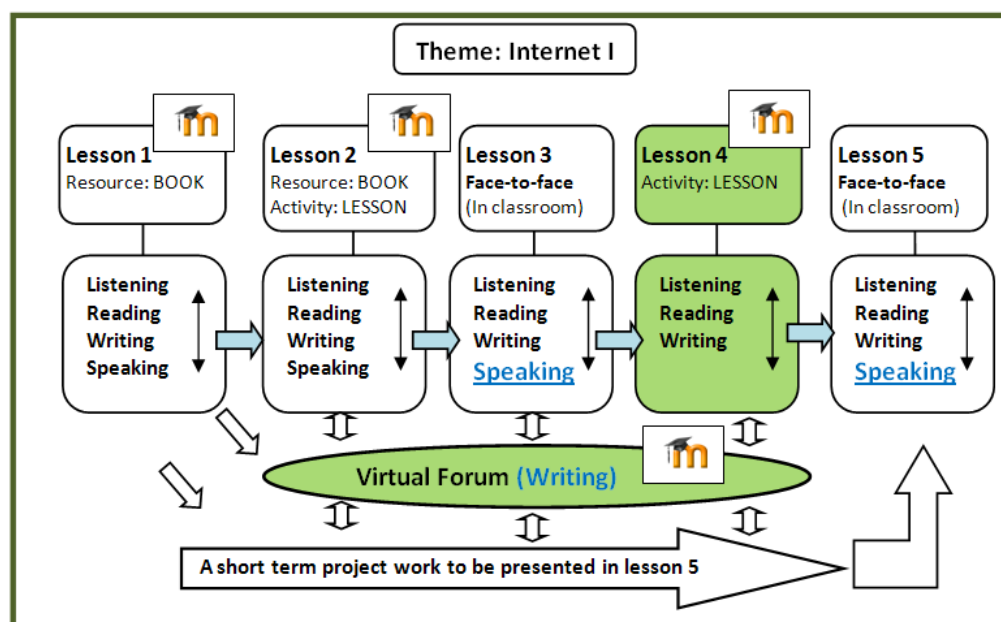


Figure 1. The Organizational Unit

The methodology combines all kind of ICTs in order to make a functional context to learn the academic and professional language. It is not only the use of Moodle VTLE; students are oriented to use their own professional tools: software for creating an audio radio show in English, search engines to navigate and connect to professional Web pages to investigate about the theme they are studying, they comment digital pictures, videos and audios in face-to-face lessons together with the teacher who leads them to give their simple opinions.

Moodle as a virtual environment propitiates students a kind of learning base to go for topics in lessons, exercising professional vocabulary, grammar, etc. that students are able to contextualize with the other forms of ICTs. They can compare real professional Web pages or blogs with the ones they have in the VTLE and mediate their knowledge of foreign language with professional facts; e.g. the first lab lesson of the Theme Internet is shown in figure 2. The English professional discourse context is the lesson's backbone integrated into Moodle.

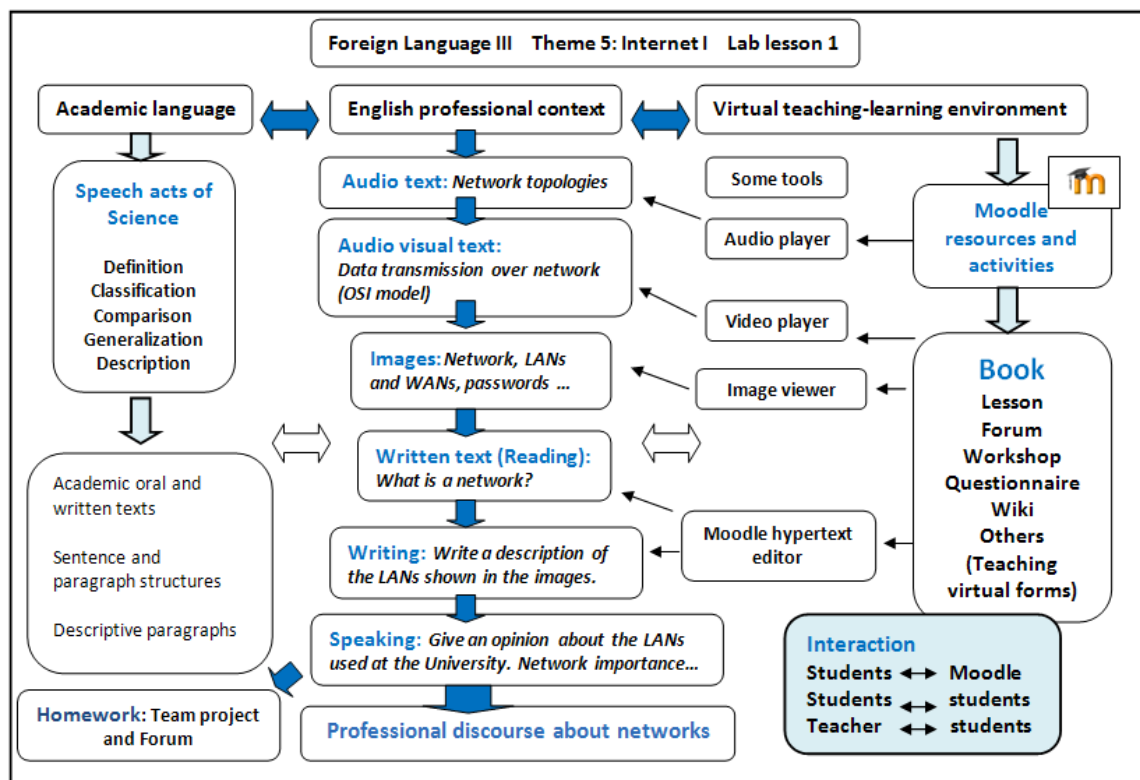


Figure 2. Context Integration in a VTLE

Moodle resource BOOK has been exploited in order to present content in the foreign language and exercise it in different manners. Listening, reading and writing have been practiced with BOOK and speaking has been motivated, guided and controlled by the teacher in the lab. It has been an example of how to blend learning in a lab lesson.

3. Analysis and Results

For the empirical verification of the feasibility of the elaborated methodology, a pre-experiment was carried out with a representative group of students registered by School 3 (3303) with twenty-three students. Three dimensions were established: cognitive, communicative and socio-linguistic with their descriptors and scales in each language skill. Performance levels of communicative competence were elaborated and established from A to D. The A level represented the best competence and level D the worst.

Then, entrance and exit tests were carried out in each of the language skills (listening, reading, writing and speaking) to verify to what extent the students improved their communicative competence by the end of the course. Tests consist of two parts: pre-tests and post-tests. They were elaborated with patterns, especially closed or similar in length and instructions; so that, the students' performance could be measured in both stages with accuracy, based on the same descriptors (Pavón, 2017). The use of the scientific speech acts and professional language were assessed among these descriptors. Then, it was found that students used much more scientific speech acts and built up their English academic and professional communicative competence by the end of the course.

They were more confident and dared to speak and write more fluently. They paid attention to the specialists that were invited to the classroom to speak in English and in return, students asked questions back to them. Wilcoxon signed tests contrasted statistics based on negative ranks in the fourth skills obtaining significant positive results in each of them (figure 3).

Contrast statistics ^a		Contrast statistics ^a	
	Listening Post-test Listening Pre-test		Reading Post-test Reading Pre-test
Z	-4,283 ^b	Z	-4,187 ^b
Sig. asymptotic (bilateral)	,000	Sig. asymptotic (bilateral)	,000
a. Wilcoxon signed rank tests		a. Wilcoxon signed rank tests	
b. Based on negative ranks		b. Based on negative ranks	

Contrast statistics ^a		Contrast statistics ^a	
	Spoken Post-test _ Spoken Pre-test		Written Post-test _ Written Pre-test
Z	-4,332 ^b	Z	-4,226 ^b
Sig. asymptotic (bilateral)	,000	Sig. asymptotic (bilateral)	,000
a. Wilcoxon signed rank tests		a. Wilcoxon signed rank tests	
b. Based on negative ranks		b. Based on negative ranks	

Figure 3. Comparing results of the four languages skills

It was noteworthy how students raised their written competence. By the end of the course students in the written post-test were able to improve the orthography to only two errors per paragraph and 0.9 grammatical mistakes (average) and recovered from a bad use of punctuation. They wrote an average of 119.83 words per paragraph in the last post-test; in contrast to the 68.70 they showed at the beginning of the course.

The theoretical assessment of the degree of validity and applicability of proposed methodology with the exploitation of ICTs was carried out based on:

The Delphi subjective basis estimation method (Opinions were obtained from 30 experts with an experience in teaching between 17 and 26 years, 21 Masters and 8 Ph. Doctors. Two rounds of consultations were carried out to adjust the methodology).

Statistical procedures were used with the Wilcoxon Test. Taking into account the entry and exit tests with the fourth skills, there were also established descriptors and scales for the general communicative competence. It revealed a significant improvement in the general communicative competence of the final diagnosis in relation to the initial one and had a significance of 0.000 < 0.05). In an initial period, the performance levels of the 23

students were lower (C and D) and they promoted to the highest levels (A and B) in the exit tests.

A systematization of teacher experiences (The professor was observed by two experienced teachers). They validated the application of the blended methodology by the teacher. This research technique is stated by authors like Gutiérrez (2008) and Jara (2012).

In a satisfaction survey (With Iadov technique) the outcomes showed a high Group Satisfaction Index (GSI) of 0.82. Students had a high valuation of the exploitation of Moodle VTLE for learning and the systematic participation of the teacher with them. They also valued the Moodle's resource BOOK and the activity LESSON positively.

The result of the previous sources' triangulation led to confirm the validity of the methodology in order to increase and improve communicative competence in English. The subject Foreign Language III began familiarizing students with their professional discourse. The students stated that they had learned enough of the language of their specialty and felt more motivated by being able to combine virtual reality with that obtained in face-to-face lessons.

4. Discussion

Teaching APE as a foreign language is, above all, a necessary training process at a tertiary educational level. This process has changed from an era when the translation of foreign language into the native language was a priority, up to the present time; in which communicative exchange in English of specialists is unavoidable. Knowledge is constantly managed, developed and transmitted through the mother tongue and English in tertiary level education and by different kind of institutions and companies. In the 21st century, technological development is so advanced that it imposes changes in the instruction of students with resources and tools that are affordable and in common use in student life, such as those coming from virtual reality. It is therefore not about using ICTs, but taking advantage and adapting them to an educational environment that leads to development.

This study has managed this development by increasing the academic-professional communicative competence degree in foreign language of university students. They

move from familiarizing and understanding their specialty language (Informatics Sciences' Engineering) to producing it. It was in a still simple way; as mentioned before, but with tangible results of student participation, motivation and knowledge interchange.

The context-learning relationship of APE is shown with typical digital tools of these university students. In turn, this relation demonstrates the strength of the theoretical elements of the authors already discussed on the linguistic context, as well as the technological mediation processes. These fundamentals contribute to the theoretical framework of the development of communicative competence in APE. In relation to practice, mediation is made feasible with the active participation of the students and the teacher. It enables resources such as digital videos, audios, images, new-type of boards and so on. In addition, the exploit of new possibilities of mobile devices can make possible a blended learning with VTLE by mixing a virtual reality with face-to-face teaching.

Both forms permanently coincide not only for learning, but also for all professional activities among specialists as real and daily forms of work and interchange. At this point, foreign language plays a primary role. This combination implies, in our opinion, just one type of reality: human professional activity that in a context-learning and working relationship involves the creation of new knowledge in a virtual and face-to-face environment.

Moreover, the research shows that students learn speech acts of scientific discourse such as classification, definition, comparison, generalization and description. This study considers that psychologically man by nature uses logical thinking processes that coincide with these speech acts. In other words, it is a striking fact that from a linguistic point of view a logical thinking process such as definition has its own well-defined grammatical structure in English.

So, if you teach the students its grammar, they will learn it consciously better; because you facilitate them unite the natural logical thinking to linguistic knowledge. E.g. definition: Term (The specific concept), Class (Classification or the group this concept belongs to.) and Difference (The specific characteristics which make the term being defined different from other members of the same class). Result: A computer virus (Term) is a form of software (Class) which can 'infect' your system and destroy your data (The specific

characteristics). Similarly happens in grammar with the other logical thinking processes studied here as speech acts of scientific discourse.

It was observed that the correct handling of these speech acts lead to students being able to explain, argue, and give opinions. However, explanation (as a speech act) was not the object of study of this work. Therefore, it is considered that other investigations can be useful in this regard to deepen on formation of logical explanation, together with the ones mentioned above, for the development of academic and professional communicative competence.

CONCLUSIONS

The work is an innovative research, because of the relevance of the problem being investigated; since it provides a methodology for the development of communicative competence in Academic Professional English as a foreign language. The achievement of the projected objective depends on the careful design of a professional blended context that integrates variables like speech acts of scientific discourse, the four made up interactive language skills, mediated with ICTs and face-to-face teaching. Therefore, a good planning of the teaching learning process with those variables makes university students to be successful foreign language learners. Although, the investigation characterizes one group of students it is highly important to express that it is one similar to many others in our country and abroad. For that reason, it encompasses a worldwide reality concerning the learning of foreign language with academic and professional purposes at a tertiary level.

The methodology develops a coherent integration of Communicative, Socio-Cultural, Systemic-Pragmatic approaches and the teaching-learning process with ICTs to build an English course that leads with blended learning to develop this type of competence. It mainly provides a workable tool for teachers to increase efficiency in this kind of teaching, with its theory, principles, stages, methods and methodological recommendations (Pavón, 2017). The adequate exploitation of ICTs contributes effectively to the teaching of the academic professional discourse in English to students of Informatics Sciences Engineering when they are adequately addressed with pedagogical and educational science fundamentals.

As a great part of the virtual work in this research is done with a VTLE, it is important to point out the convenience of exploiting more this kind of tool for developing English as a foreign language in academic and professional context. Moodle is exploited in this research with good results. It aids educators significantly how to teach virtually, synchronically and asynchronously, how to check, correct and control students' work. Few attempts have been made with success to relate mobile devices with the virtual environment, but they are not enough. For this reason, we recommend that further studies should be made in order to exploit other tools like mobile devices as tablets, cellphones or, as example, the "danmu" phenomenon and media participation (Zhang & Cassany, 2019) which could be useful for foreign language learning. They, with the teachers' guide, could have good results connected to a VTLE in order to make a more complete exploitation of Information and Communication Technologies to cover this type of context. This experience can be replicated in other career contexts as their needs analyses can lead to blend and construct similar virtual and face-to-face contexts.

REFERENCES

- Aguaded, I. (2013). La revolución MOOCs, ¿una nueva educación desde el paradigma tecnológico? *Comunicar*, (41), 7-8. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-a1>
- Akbarov, A., Gönen, K., & Aydoğan, H. (2018). Students' Attitudes toward Blended Learning in EFL Context *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 61-68. <https://doi.org/10.24193/adn.11.1.5>.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial S. A.
- Alcaraz Varó, E. (2007). La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas In Enrique Alcaraz Varó, J.M.M. y. F.Y.R. (Ed.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 325). Ariel
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación
- Aurora-Tatiana, D., & Silvia-Ileana, C. (2013). The Advantages and Disadvantages of Computer Assisted Language Learning and Teaching for Foreign Languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 248-252 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.107>
- Bartolomé Pina, A. (2008). Entorno de aprendizaje mixto en educación superior *RIED*, 11(1), 15-51 <https://bit.ly/3dsJdmN>
- Borszéki, J. (2017). The Definition of Specific-Purpose English Language Competences Needed in Border Control and their Development Potentials. *Magyar Rendészet*, 4, 123-141. <https://bit.ly/3qtv1O0>

- Cabero Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 32-61 (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Day, J., & Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge University Press
- Dudley-Evans, T., & John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press
- Ealta. (2020). *The CEFR: towards a road map for future research and development*. British Council. <http://bit.ly/3qvn62E>
- Fariñas León, G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural *Revista Cubana de Psicología*, 16(3). <http://bit.ly/3apTHRQ>
- Fitzpatrick, A., & O'Dowd, R. (2012). *English at Work. An Analysis of Case Reports about English Language Training for the 21st-century Workforce* (Education, T. T. I. R. F. f. E. L., Ed.). National Geographic Learning y Cengage Learning
- García Zamora, E. (2009). Integración de recursos tradicionales, multimedia y TICs en el aula bilingüe. *REIFP*, 12(4), 67-74. <http://bit.ly/3avK43S>
- Gómez, M., Roses, S., & Farías, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, (38), 131-138. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- González-Lloret, M. (2014). The need for needs analysis in technology-mediated TBLT. In M. G.-L. y. L. Ortega (Ed.), *Technology-mediated TBLT Reaching Technology and Tasks* (Vol. 6, pp. 23-50). John Benjamins Publishing Company
- Gordillo, A., López-Pernas, S., & Barra, E. (2019). Efectividad de los MOOC para docentes en el uso seguro de las TIC. *Comunicar*, (61), 103-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C61-2019-09>
- Gutiérrez Rico, D. (2008). Apuntes sobre metodología de la investigación. Hablemos de sistematización de experiencias... *Dialnet, Enero 2008* (8), 5-13.
- Huhta, M. (2010). "Language and Communication for Professional Purposes - Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yield to Stakeholders" (Publication Number P.O. BOX 1000, FI-02015 TKK) [Doctoral dissertation series 2010/2 Helsinki University of Technology]. Helsinki. <http://bit.ly/3rXBzEE>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach* Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence *Sociolinguistics*, J. B. Pride y J. Holmes (eds.)(Harmondsworth), 269 - 293.

Jara Holliday, Ó. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, Febrero 2012 (1), 56-70.

Ketil Engen, B. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, (61), 9-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>

Khoiriyah, A.J., & Husamah, H. (2018). Problem-based learning: Creative thinking skills, problem-solving skills, and learning outcome of seventh grade students. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 4(2), 151-160 <https://bit.ly/2NinCmf>

Lesk, S. (2019). *Language Learning Online in the age of Mobility (LLOM)* (Report IO1 – Qualitative study). EDEN. <https://bit.ly/37qtErD>

Marsh, G.E.I., McFaden, A.C., & Price, B.J. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (4), N/A <http://bit.ly/3qy1ZMV>

Martínez Leyet, O.L., Pavón Llera, R.J., & Patterson, M. (2014). *Análisis de la interacción en foros de aprendizaje con la herramienta de análisis de redes sociales SNAPP V Taller Internacional La Virtualización en la Educación Superior, Universidad 2014, Palacio de Convenciones, La Habana*. <https://bit.ly/2Zq8nKu>

Morgana, V. (2016). *Technology-mediated TBLT Researching Technology and Tasks* (González-Lloret, M. a. O.L., Ed. Vol. 6). John Benjamins B. V. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.03.006>

Noa Silverio, L.A. (2012). *Wiki para el aprendizaje en espacios virtuales* ResearchGate <https://bit.ly/37t9Q7f>

Pavón-Llera, R.J. (2020). Las TIC y la expresión escrita en inglés académico profesional para las Ciencias Informáticas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(No.8), 108-120. <https://bit.ly/37s9zRN>

Pavón Llera, R.J. (2012). Aprendizaje del Inglés académico profesional, ejercitando la independencia cognoscitiva con uso de las TIC. *Santiago*, 128 (No 2), 281-300. <https://bit.ly/2M3wpb7>

Pavón Llera, R.J. (2017). “Metodología con aprovechamiento de las TIC para el desarrollo de la competencia comunicativa en Inglés Académico-Profesional en la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas” [Doctoral Thesis, Universidad de La Habana]. Editorial Universitaria. <https://bit.ly/3k15WY2>

Pavón Llera, R.J., & Casar Espino, L.A. (2016). Las TIC y la competencia comunicativa en inglés en el futuro Ingeniero en Ciencias Informáticas *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, Vol. 4 (2), 15 <https://bit.ly/3ax9FK4>

Pavón Llera, R.J., Martínez, Patterson, & Casar. (2014). El foro virtual como herramienta para el trabajo metodológico en la asignatura Idioma extranjero III en el entorno virtual de enseñanza aprendizaje: un estudio de caso. *Pedagogía Universitaria*, XIX(3), 99-116. <http://bit.ly/2ZtjgLx>

Ministerio de Educación Superior. (2019) Resolución No. 165 /19 Regulaciones para el perfeccionamiento del proceso de formación en idioma inglés de los estudiantes de la educación superior cubana. 1-7. <https://bit.ly/3ua13Re>

Ricardo, B. (2016). "Metodología para el desarrollo de la expresión oral en inglés apoyada en un Entorno Virtual 3D en la Universidad de las Ciencias Informáticas" [Doctoral Thesis, Universidad de la Habana]. <https://bit.ly/3axb5Er>

Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004> (27), 45-54.

Roméu Escobar, A., Sales, L., Domínguez, I., Pérez, T., Rodríguez, X., Toledo, A., Cejas, J., Reyes, S., Miqueli, B., Secada, J., & Martín, F. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. In Pueblo y Educación

Savignon, S.J. (2008). *Communicative Language Teaching* (Byram, M., Ed. 2nd ed.). Routledge Taylor & Francis Group

Suárez Guerrero, C. (2016). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3ubPPfe>

Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press

Trujillo Fernández, M.H. (1999). "Propuesta psicolinguístico–pedagógica de los actos de habla fundamentales del discurso científico" [Doctoral Thesis, Universidad de la Habana]. CEPES.

Valeeva, R.A., Baykova, O.V., & Kusainov, A.K. (2016). Foreign Language Professional Communicative Competence as a Component of the Academic Science Teacher's Professional Competence *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3). <http://bit.ly/3u9YuPd>

Van Dijk, T.A. (2000). *El discurso como estructura y proceso* (Primera ed., Vol. 1). gedisa.

Van Dijk, T.A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.

Vygotski, L. (2001). *Obras Escogidas. Pensamiento y Lenguaje* (Vol. Tomo II). Machado Libros.

Zhang, L.-T., & Cassany, D. (2019). El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de «El Ministerio del Tiempo». *Comunicar*, (58), 19-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C58-2019-02>

Zhi, L., Dursun, A., & Hegelheimer, V. (2017). Technology and L2 Writing In Sauro., C. A. C. a. S. (Ed.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 78-92). John Wiley & Sons. <http://bit.ly/3prAwve>

LAS TIC EN LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS DURANTE COVID- 19

Lic. Katherine Abreu Basulto, Escuela Pedagógica Salvador Allende, katherineabreubasulto@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0184-231X>

RESUMEN

El idioma Inglés se ha vuelto uno de los idiomas más hablados en el mundo, se estima que 800 millones de personas hablan Inglés. En Cuba, la demanda de este idioma cada vez es más evidente ya que se ha convertido en una herramienta intercultural de comunicación; así también en un contexto educativo en constante transformación; las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta de gran apoyo para la educación y en este caso, para la facilitación del aprendizaje de otro idioma durante la pandemia; ya que la enfermedad por coronavirus (COVID- 19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. En la investigación se aplicaron los métodos teóricos, empíricos y estadísticos matemáticos. Por tal motivo se realiza esta investigación con el fin de generar aportes que permitan reconocer la importancia del uso de las TIC utilizando entrevistas dirigidas a docentes y estudiantes con el propósito de recolectar información certera sobre el caso de estudio.

Palabras claves: Tecnologías de información y comunicación, enseñanza – aprendizaje

ABSTRACT

The English language has become one of the most spoken languages in the world, it is estimated that 800 million people speak English. In Cuba, the demand for this language is becoming more evident as it has become an intercultural communication tool; likewise, in an educational context in constant transformation; Information and Communication Technologies (ICT) have become a tool of support for education and in this case, for the facilitation of learning another language during a pandemic; as the coronavirus disease (COVID- 19) has caused an unprecedented crisis in all areas. In the field of education, this emergency has led to the massive closure of face –to-face activities of educational institutions in more than 190 countries in order to prevent the spread of the virus and mitigate its impact. For this reason this research is carried out in order to generate contributions that allow to recognize the importance of the use of ICT.

Keywords: Information and Communication Technologies, teaching – learning

INTRODUCCIÓN

En todos los países se trabaja arduamente para lograr la informatización de la sociedad, particularmente en el sector de la Educación, con la finalidad de incrementar la eficiencia y la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje (PEA), propiciando a su vez

transformaciones en las formas tradicionales de enseñar y aprender. En el ámbito a la enseñanza de las lenguas extranjeras, podemos comprobar que es una disciplina que exige una renovación constante en su metodología, ya que la necesidad de aprender una lengua extranjera adquiere gran relevancia en los campos de la cultura, la ciencia, la tecnología y la educación. Tener la oportunidad de conocer, aprender y utilizar otra lengua extranjera, en particular el Inglés, convertida en la actual lengua franca en el mundo, ofrece la oportunidad de comunicarse de manera oportuna en un mundo cambiante y complejo.

En la actualidad, el mundo vive un duro momento por la crisis sanitaria a causa de la propagación del COVID-19. El confinamiento social obligado para contrarrestar el virus despierta incertidumbre y desesperación. Este ha dado un giro a la educación de lenguas extranjeras al igual que lo ha hecho en todos los ámbitos de la educación. A mediados del mes de Marzo del 2020 muchas instituciones educativas se vieron forzadas a enseñar a distancia para evitar la propagación del virus. Había que ser prácticos ya que el profesorado no tenía ningún tiempo de preparación para cambiar clases presenciales por clases completamente en línea. Los profesores tuvieron que adaptarse al nuevo entorno, ya que los sistemas educativos se enfrentan al desafío de utilizar las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) para proveer las herramientas y los conocimientos necesarios que se requieren ante esta situación.

Ante esta realidad enfocada, la presente investigación tiene como objetivo analizar la importancia que reviste las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza – aprendizaje de las lenguas extranjeras durante la COVID – 19. La misma contribuye a ampliar retos a desarrollar de la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras en tiempo de pandemia, y así responder a la incógnita ¿Cuán preparado está el docente de lenguas para enfrentar a los retos educativos en tiempo de pandemia? con el propósito de brindar pautas para potenciar el acompañamiento docente, y así, de este modo, se impulsan cambios personales y colectivos, en bienestar de los educandos y del estudiantado.

DESARROLLO

1.1 El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras

Las TIC tributan a la innovación educativa del momento y permiten a los docentes y a los estudiantes cambios determinantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA). El empleo de ellas en la enseñanza de lenguas extranjeras, han significado un papel clave para el desarrollo de una nueva generación que está en continua relación con las nuevas tecnologías, llegando a instalarse en la vida cotidiana del estudiante, por tanto, el docente debe aprender a dominarlas y hacer uso de las mismas.

La educación se transforma de manera continua, tanto en la forma de enseñar y aprender como el rol del profesor y del estudiante. Las TIC ofrecen gran cantidad de información, posibilitando a los profesores trabajar de una manera efectiva y enriquecedora. Sin embargo, para conseguir que la enseñanza de lenguas sea más eficaz debemos meditar profundamente qué medios elegimos, en qué momento y para qué.

Siguiendo las concepciones de Marqués (2000) y Ríos y Cebrián (2000) podemos destacar las siguientes ventajas: Permiten acceder a una gran cantidad de información de una forma más rápida, favorecen el autoaprendizaje ya que permite que cada alumno lleve su propio ritmo de aprendizaje y la posibilidad de comunicarse con grupos lejanos con lenguas y culturas diferentes, motivan el trabajo con los estudiantes al introducir en la enseñanza recursos novedosos, suscita en ellos un deseo de experimentación, crean formas de trabajar el conocimiento que acercan a los alumnos a su futura vida profesional, permiten aprender a partir de los errores ya que se caracterizan por ofrecer una retroalimentación inmediata, es decir, el alumno conoce sus errores justo en el momento en que se producen y tienen la posibilidad de pensar y cambiar su respuesta hasta alcanzar la correcta, y ofrece la comunicación entre el profesorado y estudiantado porque el Internet ofrece multitud de canales de comunicación y tienen la posibilidades de interactuar y compartir ideas.

La educación de lenguas extranjeras, no se puede mostrar impasible ante este nuevo cambio que se da en la sociedad del conocimiento en base a la nueva tecnología. Por

tanto, siendo consciente de los diferentes cambios y la repercusión directa en la sociedad, “Las máquinas ampliaron nuestras capacidades físicas, las TIC amplían nuestras capacidades intelectuales (potencian unas y abren nuevas posibilidades)” (Pere Marques 2000). Debemos hacer notar que es necesario buscar una unión entre el proceso enseñanza-aprendizaje y las nuevas tecnologías. Para ello han ido produciéndose una serie de evoluciones en los centros educativos, también han ido apareciendo nuevos recursos al alcance tanto de docentes como de los alumnos: las computadoras, los celulares, etc. Todo esto hace que sea posible desarrollar una nueva visión, entendiendo la educación como un proceso más dinámico respecto al rol tradicional de la enseñanza.

Es necesario saber si este método resulta efectivo, y si se puede aplicar al desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, conocer las actitudes de los alumnos, cual es su conocimiento de informática y si resulta un método motivador para la enseñanza del inglés. Ya que el Internet es la base de datos y fuente de información más amplia que el ser humano haya podido imaginar, cuyo uso es cada día más necesario para la realización de cualquier actividad.

1.2 La enseñanza aprendizaje de lenguas durante COVID-19

La educación online requiere de perseverancia y mucho autoestudio, comparado con los programas presenciales, donde se cree que el docente debe vaciar los conocimientos a los estudiantes y que se requiere de menos esfuerzos porque con solo escuchar la explicación del docente los estudiantes se creen sentirse listos y preparados.

Actualmente, los materiales entregados por el Ministerio de Educación, los docentes tuvieron que adaptarlos a las necesidades del contexto según el diseño planificado y la realidad situada en la que el aprendizaje se despliega. La ruta de aprendizaje, entonces corresponde a una secuencia didáctica que contempla actividades sincrónicas y asincrónicas, materiales, aplicaciones o recursos tecnológicos y evaluación del logro de los aprendizajes propuestos. En Inglés es posible generar secuencias didácticas de aprendizajes a partir del desarrollo de habilidades comunicativas tanto de comprensión como de producción basándose en los principios del enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Thornbury, 2006). De esta manera, si

proyectamos una clase basada en un texto oral o escrito donde usualmente seguimos una estructura de pre, while y post-stage a un modelo de ruta de aprendizaje podemos considerar seis etapas que están en estrecha relación y donde naturalmente una etapa desencadena la otra.

A continuación el autor les mostrará un ejemplo de ruta de aprendizaje propuesto para la disciplina de Inglés por varios expertos en las Lenguas Extranjeras, incluyendo algunas sugerencias de categorías de actividades para cada sección.

1. Objetivo de aprendizaje y el tiempo destinado: Al igual que en una clase presencial, es importante declarar el objetivo de la secuencia haciendo énfasis en cuáles serán los criterios seleccionados que podrán ser relevantes para las sesiones, además de cuánto tiempo estimado tomarán. De esa forma, será más fácil organizar el despliegue de las secciones de la secuencia en semanas/días/horas.

2. Actividad introductoria para comprender los aprendizajes. Para iniciar lo que formalmente denominamos pre-stage, sugerimos esta actividad que podrá permitir introducir el tema, el contexto, la situación comunicativa, las palabras clave o las estructura gramaticales.

3. Actividades de aplicación de las palabras o de las estructuras gramaticales. Esta es la tercera etapa en la ruta. En ella los estudiantes tendrán que ejercitar aquello que fue introducido en la etapa anterior.

4. Actividad para leer o escuchar. Es la fase que da pie a la lectura o a la escucha activa y que espera enfocar la atención de los estudiantes en aspectos específicos según lo que quiere lograr.

5. Actividades breves de comprensión del texto. Estas actividades tienen como objetivo verificar cómo los estudiantes integraron el mensaje que el texto quería transmitir. Se sugiere que las preguntas utilizadas tengan distintos niveles de complejidad y que transiten, en la medida de lo posible, desde las preguntas que apunten a tareas de menor demanda cognitiva a unas que exijan mayor procesamiento de la información e interpretación.

6. Actividades para la evaluación. La ruta culmina con una sección que permitirá consolidar los aprendizajes de la secuencia y transferir los aprendizajes hacia un nuevo contexto.

Existen diferentes propuestas pero cada profesor decidió su forma de impartir las clases. Algunos decidieron seguir con la enseñanza en línea de manera sincrónica obligando a los estudiantes a conectarse a la hora de clase programada mediante una plataforma sin considerar que muchos estudiantes pudieran tener dificultades de conexión. Ante dicho problema otros profesores decidieron escuchar grabaciones en dos tipos de modalidades de aprendizaje ya sea de forma sincrónica o asincrónica, en dependencia de las posibilidades de sus estudiantes.

Para esto se propone que cuando se utilice la modalidad sincrónica, es importante incluir actividades que no dependan del todo la conexión simultánea, y que sean variados en cuanto a desarrollo de diferentes habilidades; con un material de apoyo didáctico que permita el trabajo personal (modalidad asincrónica) y que compense la ausencia del estudiante cuando la conexión no sea posible.

Muchos autores sugieren que para la realización de las actividades, sea necesario incorporar:

- los intereses de los estudiantes dependiendo de la edad y su nivel de desarrollo
- integrar el vocabulario y la gramática en el contexto de enseñanza como parte de comunicación
- hacer uso de canciones, poemas, películas, entre otros
- integrar juegos como parte de las actividades de aprendizaje
- relacionar las tareas y materiales de aprendizaje a posibles usos del Inglés en la vida real.
- Utilizar estrategias meta-cognitivas para ayudar a los estudiantes a aprender a aprender. (¿Qué aprendiste en esta secuencia de actividades? ¿Qué hiciste para lograr realizar la actividad?).

- Favorecer variedad de actividades y materiales para evitar el agobio y el aburrimiento en los estudiantes.
- En el caso de las actividades sincrónicas, y en la medida que el contexto lo permita, fomentar la interacción en inglés usando expresiones y ejemplos
- Para el caso de las actividades asincrónicas, es importante explicitar el rango de tiempo que los estudiantes debiesen destinar para que tengan una noción clara de cómo poder organizar su semana.
- Asimismo, estimular la participación de los estudiantes fomentando el trabajo en tareas, proyectos, entre otros.

Ante esta nueva modalidad de enseñar, los docentes deben exigir a los estudiantes una alta preparación para poder tener una buena evaluación en sus tareas y exámenes. Pero también debe tener cierta flexibilidad a la hora de decidir cómo evaluar guiándose por el programa de la asignatura y también con respecto a los plazos de entrega de las tareas. También se les sugiere ser tolerantes y organizados, para tener una excelente comunicación e interacción con sus estudiantes. Uno de los métodos más satisfactorios es la realización de los foros, que permite usar la escritura, grabar audios o videos sobre el contenido de una lección.

Ha resultado ser un alivio para muchos estudiantes que acostumbraban hacer exámenes en el aula o en un laboratorio de lenguas. La pandemia ofreció nuevas oportunidades de aprendizaje y también causó una subida de notas para muchos estudiantes que normalmente tenían pésimas notas. Podemos decir que la realidad de esta nueva era es que los estudiantes buscan nuevas estrategias de aprendizaje y tienen sus técnicas para sacar la mejor partida de la enseñanza a distancia. Usan diferentes vías, hay algunos que luego de la lección la vuelven a retroceder para comprender mejor el contenido. Otros cuando tienen videos usan los subtítulos que ofrece la tecnología y aseguran de comprender el contenido al verlo y leerlo. Los que no tienen o no dedican tiempo para el estudio acuden a otras técnicas como pedir ayuda a un amigo, familiar o compañero de clase. Algunas de estas técnicas o todas ya las usaban estudiantes que hace una década se matriculaban en cursos a distancia.

La realidad es que la pandemia sigue, pero como humanos que somos queremos ayudar lo mejor que podamos a nuestros alumnos, a pesar de que muchos de los estudiantes han tenido dificultades en su autoestudio, pero es comprensible, ya que la situación que estamos viviendo a nivel mundial ha provocado en muchos el miedo, la ansiedad y la depresión. Lo que nosotros como profesionales debemos motivarlos para que cumplan sus objetivos a pesar de las circunstancias.

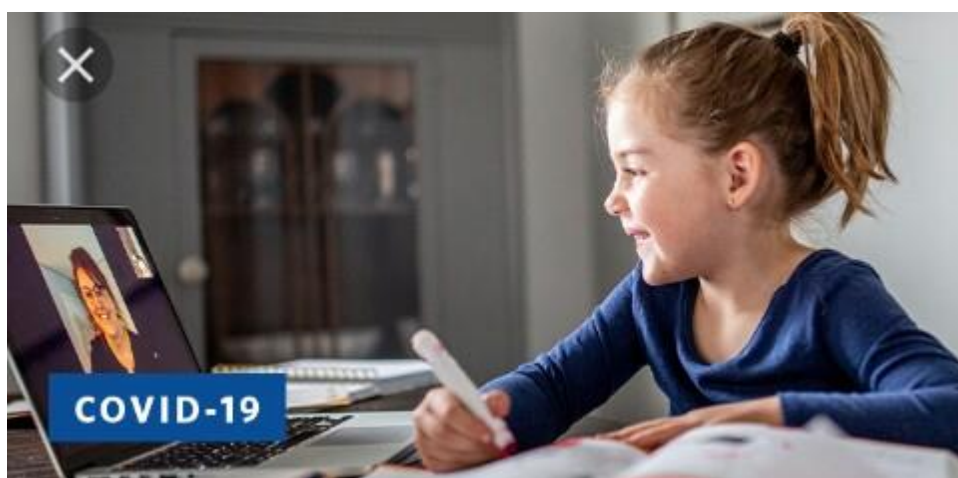
CONCLUSIONES

Es evidente que la educación tiene que ir al unísono con la sociedad. Estamos en una sociedad del siglo XXI, nuestra forma de educar y la forma de ir adquiriendo nuevos aprendizajes deben y tienen que ir al mismo compás. En esta investigación se han obtenido resultados y se ha demostrado que la docencia debe estar abierta ante todo lo nuevo y situaciones que se presenten, como la que vivimos actualmente con la pandemia. El docente es un órgano activo y en movimiento para que de esta manera ofrezca un aprendizaje divertido y motivador. Las nuevas tecnologías ofrecen al docente una gran variedad de usos para que su trabajo sea más completo y más acorde a las nuevas versiones pedagógicas. Por eso el autor propone que la calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente sigan siendo fundamentales para lograr la educación de calidad que requiere nuestro país. Ya que son los actores permanentes del proceso de enseñanza que se lleva a cabo en las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Recuperado el 18 de noviembre de 2017. <http://medac.es/blogs/sociocultural/las-herramientas-tic-en-la-educación>
- Brazuelo, F., & Gallego, D. J. (2011). Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo. MAD. <http://recyt.fecy.es/index.php/profesorado/article/view/44077>
- Cejas, C., & Picorel, J. (2009). TICs: Tecnologías de la información y la comunicación. RAR. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=382538474013>
- Clavijo, Amparo; Quintana, Antonio & Luz. (2012). Enseñanza del inglés y medios digitales: nuevos retos y posibilidades para la escuela. <http://www.amazon.com/-/es/Antonio-Quintana-Ramírez-Cantero-Clavijo/dp/9588723361>
- Echeita, G., "La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos?" Revista Internacional de Educación. <http://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>
- Fragoso, J. P. (2006). Los valores y las TICs en las instituciones educativas. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. <http://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61326>
- García-Valcárcel, A. (1998). La actitud de los futuros maestros hacia las Nuevas Tecnologías. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=605120>
- León, R. (2004). Utilización Pedagógica de la Educación a distancia con las TIC. Facultad de Educación a Distancia, Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba. <http://www.google.com/search?client=ms-android-lgrv1&q=utilización+Pedagógica+de+la+educación+a+distancia+con+las+TIC+Leon>
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the "Other Side": Intercultural learning in a Spanish-English email Exchange. Language Learning & Technology. <http://www.learntechlib.org/p/95554/>
- Soto, C. F., Senra, A. I. M., & Neira, M. C. O. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios. Revista electrónica de Tecnología educativa. <http://www.semanticscholar.org>
- Vigil García, P. A., Acosta Padrón, R., Andarcio Betancourt, E. E., Dumpierrés Otero, E., & Licor Castillo, O. (2020). Mobile learning: el uso de Whatsapp en el aprendizaje del inglés. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1587>
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano [Role of teachers in the face of the COVID-19 crisis, a look from the human approach]. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE) <http://www.refcale.uleam.edu.ec>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital [The role of the teacher in the digital age]. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. <http://www.redalyc.org>

ANEXO



SITIO WEB COMO MEDIO DE ENSEÑANZA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE AMÉRICA

Lic. Orestes Izquierdo Nuñez, Instituto Politécnico de Informática “Raúl Cepero Bonilla”, orestesizquierdo7@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6040-8196>

RESUMEN

El siglo XXI se ha caracterizado por los extraordinarios avances científicos y tecnológicos. El ámbito educativo no ha sido ajeno a estos cambios, dado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen importantes medios de enseñanza que han propiciado una profunda revolución en su concepción. El conocimiento de la Historia de América reviste extrema importancia en el contexto actual, hoy, cuando urge el conocimiento del pasado para entender el presente y proyectar el futuro. Desde esta perspectiva resulta imprescindible la utilización de las TIC como herramientas propias, necesarias para contribuir a la asimilación de los conocimientos, al desarrollo de habilidades y al fortalecimiento de los diversos contenidos. La investigación tiene como objetivo elaborar un sitio Web como medio de enseñanza para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de América. Se fundamenta en criterios filosóficos, psicológicos y pedagógicos, armónicamente interrelacionados, para lo cual se utilizaron métodos de los niveles teóricos, empíricos y estadístico matemáticos. Resulta pertinente ya que responde a las necesidades reales de la práctica educativa, pues contribuye al proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de América sobre la base de la utilización de las TIC y en especial de un sitio Web como medio de enseñanza.

Palabras claves: proceso de enseñanza - aprendizaje, Sitio Web

ABSTRACT

The 21st century has been characterized by extraordinary scientific and technological advances. The educational field has not been alien to these changes, since Information and Communication Technologies (ICT) are important teaching aids that have led a profound revolution in their conception. Knowledge of History of America is extremely important in the current context, today, when the past's knowledge is urgent to understand the present and project the future. From this perspective, it is essential the use of ICT as own tools, necessary to contribute to the knowledge's assimilation, the skill's development and the strengthening of the various contents. The objective of the research is develop a Web Site as teaching aids for the teaching - learning process of the History of America. It is based on philosophical, psychological and pedagogical criterions, harmonically interrelated, for which method such as theoretical, empirical and mathematical – statistical were used. It is relevant since responds to the real needs of educational practice, since it constitutes the teaching - learning process of the History of America on the basis of the use of ICT and specially of a Web Site as teaching aid.

Keywords: teaching - learning process, Web Site

INTRODUCCIÓN

El desarrollo que han alcanzado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los últimos años, demanda al sistema educacional una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información. Al hacer referencia a este aspecto, Fernández Prieto plantea: *“Los cambios tecnológicos influyen, sin quererlo, en todos los ámbitos sociales y por supuesto, en el ámbito educacional, facilitando nuevas formas de comunicación, nuevas culturas sociales y comunitarias y nuevas formas de transmitir y reorganizar los saberes y el conocimiento”*. (Fernández, 2000)

La correcta utilización de las TIC en el ámbito educativo genera un gran abanico de ventajas comunes a todos los ámbitos del conocimiento, pues permiten que los estudiantes sean los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje e implican la adquisición de nuevos conocimientos de una manera más motivada, dinámica e interactiva, generando un mayor grado de interés y curiosidad por el estudio de la Historia de América.

El objetivo de la Historia de América es el estudio del pasado lejano o reciente. Su estudio crítico resulta imprescindible y este debe ser el propósito del proceso de enseñanza - aprendizaje (PEA) de esta asignatura. 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 pues: *“le dan existencia física a la Historia”*. (Lozano, 1994)

La Historia enseña el devenir del hombre en la sociedad en todas las aristas de la vida. El estudio de la Historia 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)

El conocimiento de la Historia de América es de vital importancia para el desarrollo de la cultura general integral en los estudiantes debido a que contribuye a profundizar en la

identidad histórica de nuestras raíces y cultura. En ella se estudia todo el período histórico del surgimiento y desarrollo de América hasta la actualidad.

La educación cubana no está al margen de esta situación y los profesionales de la educación tienen la misión de buscar alternativas didácticas que conduzcan a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en función de la eficiencia del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de América. Sin embargo, es una realidad que en muchas instituciones educativas aún no se cuenta con un amplio estudio de esta materia educativa. Esta asignatura exige una enseñanza flexible, sin esquematismos, con métodos y medios de enseñanza que propicien niveles crecientes de asimilación de los contenidos para contribuir al proceso de enseñanza - aprendizaje. En los libros de textos los contenidos carecen de un propósito definido desde el punto de vista histórico, los medios de enseñanzas se reducen al libro de texto solamente, que es utilizado como única fuente de información y de consulta, y es escaso el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

A partir de lo expresado anteriormente, el objetivo de esta investigación es elaborar un sitio Web como medio de enseñanza para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de América. Tiene como significación práctica la contribución al proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de América a través de un sitio Web como medio de enseñanza, partiendo de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la esfera educativa. Permite abrir un campo de acción que favorece a que los estudiantes sean más activos en el aprendizaje de los distintos contenidos, que posean capacidades de trabajar en forma colaborativa, de compartir tareas e ideas y de utilizar diversos materiales didácticos, en aras de desarrollar un conocimiento eficiente sobre la asignatura Historia de América.

DESARROLLO

1.1. El proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA)

El proceso de enseñanza - aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde la identificación como proceso de enseñanza con un marcado énfasis en el papel central del maestro como transmisor de los conocimientos, hasta las

concepciones más actuales en la que se concibe como un todo integrado en el que se pone de relieve el papel protagónico del educando.

La educación del siglo XXI está experimentando, desde hace algún tiempo, una serie de transformaciones, tanto dentro como fuera de las aulas. A pesar de los cambios en el campo educativo, conocer el PEA es clave para crear una efectiva acción pedagógica.

El proceso de enseñanza - aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el estudiante y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Danilov señala que: *“El proceso de enseñanza - aprendizaje, si está bien organizado y estructurado educa a los estudiantes a enfocar dialécticamente los objetos y fenómenos que estudian”*. (Danilov, 1978)

El PEA conforma una unidad que tienen como propósito y fin, contribuir a la formación integral de la personalidad del futuro profesional, aunque lo sigue dirigiendo el docente para favorecer el aprendizaje de los diferentes saberes: conocimiento, habilidades y valores. Por lo tanto, el proceso de enseñanza - aprendizaje es de comunicación y de socialización. En el año 1997, Paéz se refirió a que: *“El PEA es un proceso dialéctico, institucional, dirigido, bilateral y activo, de naturaleza social y grupal, contextual e individual. En él se generan estrategias de enseñanza y aprendizaje, sobre la base de la actividad y la comunicación”*. (Páez, 1997)

El PEA estudia la educación como proceso consciente y organizado, de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, vivir y ser, contruidos en la experiencia como resultado de la actividad del individuo y su interacción con la sociedad en su conjunto, en el cual se producen cambios que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer personalmente.

El proceso de enseñanza - aprendizaje debe estar estructurado hacia la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este para que tenga una posición activa en los diferentes momentos, desde la orientación, durante la ejecución y en el control de la actividad, bajo la dirección del docente. Implica como tal, un compartir de saberes, vivencias y actitudes que les permiten a los estudiantes comprender y transformar su entorno, a partir de la interiorización, la reconceptualización y la aplicación de los conocimientos, las

habilidades y las actitudes, por lo que se hace necesario determinar los cambios idóneos para poder, desde el aula, implementar esta concepción.

En su análisis, Pla expone que: *“El PEA es aquel proceso educativo institucional que de modo más sistémico organiza y estructura la enseñanza en relación con la manera que debe ocurrir el aprendizaje, a partir de la relación esencial que se da entre los fines de la educación y la precisión de los contenidos y de éstos con la dinámica a través de los cuales es posible lograr la educación”*. (Pla, 2010)

Este proceso tiene como propósito contribuir a la formación del estudiante, a través del cumplimiento de objetivos instructivos y educativos. Su orientación debe estar encaminada a la adquisición de conocimientos, y sobre todo, debe inspirar a que los educandos desarrollen habilidades y estrategias para desenvolverse en las disímiles situaciones de aprendizaje. Silvestres plantea que: *“El proceso de enseñanza - aprendizaje es la relación sistemática de los componentes didácticos hacia una interacción dinámica de manera creadora, reflexiva y crítica de los sujetos con el objeto de aprendizaje y de los sujetos entre sí, que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y la educación del estudiante”*. (Silvestres, 2000). Tiene como objetivo fundamental el crecimiento humano para contribuir a la formación y al desarrollo de una personalidad autodeterminada, y para ello se vale de la utilización de los medios de enseñanza para un mejor aprovechamiento de los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas.

1.2. Los medios de enseñanza

El profesor tiene el reto de instruir y educar en la sociedad actual. Para ello se vale de una serie de herramientas que lo ayudan a fortalecer las diferentes aristas del proceso de enseñanza - aprendizaje, una de estas son los medios de enseñanza.

Los medios de enseñanza son componentes activos del PEA. Son aquellos recursos materiales que facilitan la información entre el profesor y el estudiante; son recursos instrumentales que inciden en la transmisión educativa y afectan directamente a la comunicación entre el profesor y el estudiante y tiene un solo sentido cuando se conciben en relación con el aprendizaje. Algunos especialistas conciben al medio como mediador entre el profesor y el educando; plantean que los medios de enseñanza devienen

simplemente en canales que portan información docente a los estudiantes y que todo recurso que se trae al aula para la ejecución de un método es considerado en este momento un medio de enseñanza.

Los medios de enseñanza son las herramientas mediadoras del PEA, utilizadas por profesores y estudiantes, que contribuyen a la participación activa, tanto individuales como colectivas, sobre el objeto de conocimiento. Los medios de enseñanza son todos los componentes del PEA que actúan como soporte material de los métodos con el propósito de lograr los objetivos planteados y aumentan la motivación por la enseñanza al presentar estímulos que facilitan la autocreatividad del estudiante, la seguridad en el proceso de enseñanza - aprendizaje y el cambio de actividad. Vicente González Castro considera que: *“Los medios de enseñanza son imágenes y representaciones de objetos y fenómenos que se confeccionan especialmente para la docencia; pueden ser también objetos naturales e industriales, tanto en su forma normal como preparada, que contienen información y se utilizan como fuentes de conocimiento”*. (González, 1979)

En los aspectos psicológicos y pedagógicos, los medios de enseñanza reducen considerablemente el tiempo dedicado al aprendizaje al hacer objetiva la enseñanza. En el orden pedagógico juegan un importante papel porque con ellos 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, los medios de enseñanza motivan el aprendizaje, racionalizan esfuerzos, elevan la efectividad del PEA, estimulan la participación creadora de los estudiantes y hacen más productivo el trabajo del profesor.

Los medios de enseñanza son un importante componente didáctico dentro del PEA. En este sentido Costa y Valdez se refieren a que: *“Los medios de enseñanza son aquellos elementos materiales cuya función estriba en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos”*. (Costa y Valdez, 2013). Son el soporte material de los métodos de enseñanza, y su adecuado uso garantiza la calidad de dicho proceso. Con

el eficaz empleo de los medios de enseñanza, se puede llegar a establecer un proceso didáctico de aprendizaje, donde el intercambio y la transmisión de información en el contexto estudiante - estudiante y estudiante - profesor genera un flujo cognoscitivo sin precedentes.

El éxito de su uso depende fundamentalmente de la selección que se haga de ellos en cada caso, para lo cual se debe considerar: los objetivos, los contenidos y las características del objeto de conocimiento, las tareas que deben realizar los estudiantes y los métodos de enseñanza a utilizar, las características de los estudiantes en correspondencia con la edad y los intereses de estos, la etapa del proceso de asimilación, los requerimientos y las posibilidades reales de su utilización, las potencialidades de cada medio y la preparación de los profesores y de los estudiantes para su realización. Los medios de enseñanza proveen al profesor de poderosos recursos didácticos que le permitirán en cualquier caso garantizar una estructuración óptima y racional de la clase.

Dentro de los medios de enseñanza que más han impactado en los últimos tiempos en la esfera educativa se encuentran las Tecnología de la Información y la Comunicación como herramientas necesarias para ampliar los conocimientos y contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

1.3. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su utilización en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se consideran como las herramientas, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de forma variada. Se han convertido en uno de los aspectos básicos de la sociedad.

Martínez señala que: *“Las TIC son todos los medios de comunicación y de gestión de la información que se van creando gracias a los avances que se dan a diario por la globalización del desarrollo de la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales”*. (Martínez, 1996)

Por otra parte, Silvia Montenegro precisa que: *“Son conformadas por todos aquellos medios de comunicación y de tratamiento de información que van surgiendo de la unión*

de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales, tanto conocidas como aquellas otras que vayan siendo desarrolladas como consecuencia de la utilización de estas tecnologías y del avance del conocimiento humano". (Lima, 2005)

Las TIC son dispositivos tecnológicos de hardware y software que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información y desempeñan un papel sustantivo en la generación, el intercambio, la difusión, la gestión y el acceso a la información y a los conocimientos. Según Belloch, las TIC: *"Son todas aquellas que giran en torno a la tecnología de almacenamiento, procesamiento, recuperación y comunicación de la información a través de diferentes dispositivos electrónicos e informáticos"*. (Belloch, 2012).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elementos esenciales de la sociedad, habilitan la capacidad universal de acceder y contribuir a la información, las ideas y el conocimiento. Hacen posible promover el intercambio y el fortalecimiento de los saberes en favor del desarrollo, permitiendo un acceso equitativo a la información para actividades de toda índole.

La irrupción de las TIC en diversos sectores de la sociedad ha propiciado notables cambios en la educación, lo que ha provocado la presencia de herramientas y tecnologías nuevas en las instituciones educativas en sentido general. El uso de las TIC se convierten en un apoyo fundamental para el desarrollo de las tareas y constituyen una garantía para el PEA. Se consideran que son herramientas de gran utilidad a adoptar en las aulas, aunque el rol del docente ocupa un lugar insustituible en el arte de enseñar. León afirma que: *"Lo que se impone es utilizar las TIC como herramientas para mejorar la calidad del PEA y producir conocimientos de calidad, con el fin de que los estudiantes se conviertan en sujetos activos y creadores de su propio conocimiento en la sociedad del siglo XXI"*. (León, 2004)

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el PEA generan aportes interesantes, entre los que se destacan: mediar el aprendizaje según las necesidades particulares de los estudiantes; favorecen la innovación, tanto de la práctica docente como de las alternativas de solución que ofrecen los estudiantes frente a los

desafíos que se les proponen; posibilitan el desarrollo de competencias profesionales basadas en la elaboración colaborativa de proyectos y el uso de portafolios electrónicos aplicados a los contextos educativos; y promover el aprendizaje independiente. El uso de las TIC en el PEA no sólo despierta el interés por aprender en los estudiantes, también los prepara para incorporarse en la sociedad en la que viven, cada día más tecnificada. En este sentido, Ávila concibe que: *“Las TIC brindan al proceso de enseñanza - aprendizaje un gran repertorio de posibilidades para aplicar en grupos amplios en donde a través de la tecnología se logren cimentar actualizaciones en los sistemas educativos y logren difundir el conocimiento”*. (Ávila, 2001)

La intención de utilizar las TIC, no es la de sustituir otros recursos didácticos como los libros de textos y la pizarra. Su función radica en dar mayor acceso a la información y en apoyar la diversidad de maneras que los docentes y los estudiantes puedan acercarse a los conocimientos con motivaciones e intereses para un mejor desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje. Una de las herramientas tecnológicas que han contribuido considerablemente al desarrollo del PEA son los sitios Web, convirtiéndose en importantes medios de enseñanza.

1.4. Los sitios Web y su utilización en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Entre los medios de enseñanza de corte informático más novedosos como resultado de la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo se encuentran los sitios Web.

Un sitio Web está constituido por un conjunto de páginas web organizadas jerárquicamente, permitiendo que sea dinámico y que se puedan ejecutar diferentes acciones mediante variados recursos de navegación y además, tienen la particularidad de contener información específica de un tema. Sobre esta línea, Pere Marqués Graells precisa que: *“Un sitio Web es un conjunto de páginas Web interrelacionadas entre sí mediante enlaces hipertextuales o programas con unos propósitos concretos: presentar información sobre un tema, hacer publicidad, distribuir materiales e instruir sobre un tema determinado”*. (Marqués, 1999)

Cuevas expone que: *“Un sitio Web es un espacio formado por un conjunto de páginas web relacionadas entre sí mediante enlaces hipertextuales”*. (Cuevas, 2003)

Los sitios Web presentan sus ventajas, entre ellas podemos destacar: el usuario es capaz de guiar su propio conocimiento; le proporciona habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información; permite la posibilidad de comunicación con todo tipo de personas de todo el mundo; mayor relación entre profesores y estudiantes, propiciando conocimientos, intercambios, ayudas, reflexiones conjuntas, debates y todo tipo de comunicación; entorno propicio para un aprendizaje cooperativo, la construcción compartida del conocimiento, la resolución de problemas y la realización de proyectos entre estudiantes, entre profesores y entre estudiantes y profesores; y más posibilidades para un acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas.

Por otra parte, los sitios Web poseen también sus desventajas, entre ellas: en ocasiones las páginas son muy cargadas con imágenes y gráficos y el usuario pierde mucho tiempo para localizar la información que necesita; no siempre la información es fiable, ya que cualquiera puede poner información en la red; y muchas páginas no son actualizadas.

En el ámbito educativo, los sitios Web tienen gran utilidad tanto para docentes como para los estudiantes. Estos materiales computarizados se han convertido en una herramienta eficaz, precisa y de amplio espectro de aplicación en manos del docente. Esto está dado por las posibilidades que le brinda al estudiante en la búsqueda de información necesaria para ellos.

Un sitio Web debe plantear con claridad los objetivos a los que pretende dar respuesta, para que el programa tenga éxito, sea útil, educativo y didáctico, entre otras razones, ya que los objetivos orientan y justifican las decisiones pedagógicas tendentes a la optimización de los sujetos a los que van dirigidos. Además de vincular a los visitantes con el gran mundo de la información de manera agradable y eficiente.

Los sitios Web con fines educativos deben ofrecer un material diseñado y desarrollado para ser utilizado en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En estos sitios Web, el usuario interacciona con un recurso, medio o material pedagógico diseñado para que se desarrolle algún proceso de aprendizaje más preciso y dinámico. Para ello, deben poseer diferentes características, dentro de las cuales se destacan: la finalidad formativa; la información debe estar conectada hipertextualmente; poseer materiales con un formato

multimedia que permitan el acceso a una enorme y variada cantidad de información, sean flexibles e interactivos para el usuario y con una interfaz atractiva y fácil de usar; debe responder a un modelo o proceso constructivista del conocimiento; adecuarse a las características de sus usuarios; y contener materiales que combinen la información con la demanda de realización de las actividades.

No cabe duda que estos materiales computarizados han aportado al proceso de enseñanza - aprendizaje un caudal de posibilidades para que sean aprovechadas de la mejor manera por los estudiantes y por los profesores dentro del PEA en aras de brindar un mejor acercamiento a los conocimientos de una manera más motivada, dinámica, precisa y eficaz.

CONCLUSIONES

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en PEA permiten a los estudiantes a adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes de una manera dinámica, interactiva y entretenida. Su aplicación como herramientas tecnológicas en el ámbito educativo, le facilitan, posibilitan, al alumnado en la aprehensión de los saberes, le permite construir su propio conocimiento, desarrollar su creatividad y lo estimula para avanzar en el desarrollo y en el mejoramiento de los contenidos tratados.

La tecnología se convierte en una herramienta excepcional y complementaria del aprendizaje en las estrategias de fomentar la independencia intelectual y la creatividad. Es por ello que las instituciones educativas deben asumir la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como otras herramientas dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, y los docentes deben ser capaces de incorporarlas al planificar sus clases para que sean más eficientes y los estudiantes se sientan en un ambiente más cercano a sus intereses y motivaciones.

La implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el PEA de la Historia de América, posibilita un valioso aporte por el interés que despierta en los estudiantes, adecuándose a los momentos actuales en que vivimos, donde el uso de las tecnologías por parte de los educandos y la importancia que reviste el estudio de la Historia de América deben integrarse para un favorable desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, P. (2001). Educación y nuevas tecnologías, un espacio de colaboración latinoamericana. México D.F., México: ILCE.
- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Recuperado el 18 de noviembre de 2017 en: <https://medac.es/blogs/sociocultural/las-herramientas-tic-en-la-educacion>
- Costa, J. Valdez, M. (2013). El papel de los medios en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la asignatura de Educación Física. EF Deportes, recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd181/el-papel-de-los-medios-en-educacion-fisica.htm>
- Cuevas, A. (2003). Recursos educativos en Internet: los portales educativos. CiberEduca.com. III Congreso Internacional Virtual.
- Danilov, M.A. (1978). Didáctica de la escuela media. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Díaz Pendás, H. (2002). Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas. Pueblo y Educación, La Habana, p. 2.
- Fernández Prieto, M. (2000). El potencial comunicativo de las nuevas tecnologías ¿Nuevas posibilidades para la Comunicación Educativa? Pixel - Bit. Revista de Medios y Educación, 15, 23 - 28.
- González, C. V. (1979). Medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- León, R. (2004). Utilización Pedagógica de la Educación a distancia con las TIC en la Educación Superior. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Facultad de Educación a Distancia, Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
- Lozano, J. (1994). El discurso histórico. Madrid: Alianza.
- Martínez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de información. En Tejedor, F. y García, A. (Eds.): Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Madrid, España: Narcea.
- Marqués, P. (1999). Tecnología educativa. En <http://dewey.uab.es/pmarques>
- Páez S. (1997). Contextualizar e individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde lo social y grupal. (Tesis en opción al título académico de Máster). La Habana. Cuba: ISP Enrique José Varona.
- Pla López, R. (2010). Una concepción de la pedagogía como ciencia desde el enfoque histórico-cultural. Material en soporte digital, Centro de Estudios e Investigación "José Martí". UCP "Manuel Ascunce Domenech". Ciego de Ávila. Estudio sobre el discurso II. Barcelona: Ed. GEDISA.
- Silvestre, M. (2000). Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México.
- Torres Lima, P. (2005). Didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación presencial y a distancia. Curso de Pedagogía 05 IPLAC.

ANEXOS



Las Tecnologías de la Información y la Comunicación



Los sitios Web en el PEA
América



Sitio Web para el PEA de la Historia de

VIDEOS LECCIONES PARA MOTIVAR A ESTUDIANTES DE 5TO GRADO HACIA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

Lic. Victor Manuel Alonso Surí, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, profesor Instructor, vasuri@uclv.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3017-4656>

M.Sc. Deyse Matilde Fernández González, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, profesor Auxiliar, deysemf@uclv.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9661-0038>

M.Sc. Idelse Eusebia Álvarez Céspedes, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, profesor Auxiliar, iacespedes@uclv.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9928-5775>

RESUMEN

El estudio que origina el artículo se realiza con estudiantes del quinto grado de la escuela primaria Marcelo Salado Lastra de Santa Clara, Villa Clara, Cuba. Este aborda la motivación dada su vital importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de un idioma extranjero en un contexto donde no es necesario para la comunicación. El objetivo del estudio estuvo dirigido a elaborar video lecciones para motivar a estos estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés. La escasa motivación de estos estudiantes se pone de manifiesto en pobre participación en clases, falta de interés e indisciplina. Para corroborar la existencia de esta situación problemática se utilizaron los métodos empíricos: análisis documental, observación participante, entrevista, encuesta, análisis del producto de la actividad, y la triangulación; los métodos teóricos: histórico – lógico, análisis- síntesis, inducción - deducción, métodos matemáticos y/o estadísticos. Se siguió el enfoque cuantitativo, el diseño pre-experimental, en su variante pre-test y post-test en un grupo. El resultado práctico final incluye diez video lecciones, que se corresponden con los contenidos del primer ciclo del grado. El uso de video lecciones motivó a los estudiantes del quinto grado de la escuela primaria Marcelo Salado Lastra hacia el aprendizaje del idioma inglés, se logró en ellos cambios significativos en las esferas cognoscitiva, volitiva y actitudinal que los llevó a encontrar al final de cada clase sus propios motivos para trabajar, participar de forma activa, dar respuestas con mayor calidad e incentivar sus deseos de aprender.

Palabras claves: video, motivación intrínseca, motivación extrínseca

ABSTRACT

The article is derived from the original research carried out in fifth grade students from “Marcelo Salado Lastra” Primary School in Santa Clara, Villa Clara, Cuba. This study is about motivation due to its vital importance in the teaching-.learning of a foreign language in a context where the students do not need it for communication. The objective of the study was to design videos lessons to motivate the students to learn the English language. The poor motivation of the students selected as unit of study in this research was noticeable in their poor participation in class, lack of interest, and disrupted behavior. In order to corroborate the problematic situation described, several empirical methods such as analysis of documents, participant observation, interview, survey, analysis of students’ outcomes, and triangulation; theoretical methods: historical-logical, analysis – synthesis, induction- deduction and mathematical and/or statistical methods were

administered. The quantitative approach was followed. The pre-experimental design was used, specifically one-group pretest- posttest design. The final practical result consists of ten video lessons that correspond to each lesson planned for the first period of the grade. The use of video lessons motivated fifth graders from “Marcelo Salado Lastra” Primary School to learn English language. Significant changes in the cognitive, volitional and attitudinal spheres were achieved. These changes led them find their own purposes to work in class, participate actively, give answers with high quality and to encourage their desires to learn.

Keywords: video, intrinsic motivation, extrinsic motivation

INTRODUCCIÓN

La escuela cubana educa y prepara a sus estudiantes para su vida futura. Esta formación requiere al menos de un idioma extranjero como vía para ampliar su nivel cultural. Debido a la importancia de esta lengua extranjera es que la educación cubana la incluye en el currículo de todas las enseñanzas como medio para alcanzar ese desarrollo cultural que la sociedad necesita. Los profesores que tienen como misión enseñar esta lengua extranjera deben estimular el interés de sus estudiantes por su aprendizaje y sensibilizarlos con la necesidad de su conocimiento.

La enseñanza del inglés tiene como objetivo fundamental que el estudiante comprenda información oral y escrita, que hable y escriba acerca de tópicos vinculados a su vida personal, escolar y social. El cumplimiento de este objetivo ha estado afectado en todos los grados de las diferentes enseñanzas en Cuba porque los estudiantes no están intrínsecamente motivados para aprender este idioma.

Los estudiantes de la enseñanza primaria no están exentos de esta dificultad, aun cuando los niños son muy curiosos y se muestran ávidos de conocimientos en esta etapa.

Son múltiples los intentos que ha venido realizando el Ministerio de Educación en Cuba para incentivar su estudio y crear una atmósfera motivacional, fundamentalmente en la enseñanza primaria, a partir del uso de materiales didácticos como: videos, clases televisivas, canciones y juegos.

La falta de esta motivación en estudiantes que reciben la asignatura Inglés en la escuela primaria Marcelo Salado Lastra, de Santa Clara, Villa Clara, Cuba (de tercero a sexto)

ha estado entorpeciendo de forma muy acentuada el proceso de enseñanza - aprendizaje de este idioma.

Esta situación se hace más crítica en los estudiantes del quinto grado. La falta de motivación en este grupo se manifestó de diferentes maneras en la etapa exploratoria de esta investigación: poca atención a las clases, falta de interés, y problemas de indisciplina. A través de entrevistas individuales a los estudiantes se conoció que el inglés no les hacía falta en su vida futura porque ellos podían comunicarse en su lengua materna.

De la situación problemática descrita anteriormente se deriva el siguiente problema científico ¿Cómo contribuir a la motivación de los estudiantes de quinto grado de la escuela primaria “Marcelo Salado Lastra” hacia el aprendizaje del idioma inglés?

De ahí que el objetivo propuesto sea elaborar video lecciones para motivar a los estudiantes del 5to grado de la escuela primaria “Marcelo Salado Lastra” hacia el aprendizaje del idioma inglés.

La metodología seguida se corresponde con la de la investigación cuantitativa, el pre experimento en su diseño pre-test y post-test en un grupo a partir de la clasificación hecha por Campbell y Stanley (1966) y asumida por en Hernández, Fernández & Baptista (2010) quienes se afilian a la clasificación hecha por estos autores de diseños experimentales en pre-experimentos, experimentos puros y cuasi-experimentos.

Con relación al diseño de pre-test y post- test en un grupo, Hernández et al. (2010) focalizan la conveniencia del pre-test para saber del nivel del grupo en la(s) variable(s) dependiente(s) antes del estímulo (p.169).

Sugieren además un control sistemático y un lapso de tiempo relativamente corto para evitar la influencia de “...acontecimientos capaces de generar cambios, además del tratamiento experimental, y cuanto más largo sea el lapso entre ambas mediciones, mayor será también la posibilidad de que actúen tales fuentes” (Hernández et al. 2010:136). Estas tres condiciones fueron cumplidas celosamente en el transcurso de esta investigación.

Los autores se adscribieron también al criterio que sobre el pre- experimento expresara Salas (2013) para el caso de la investigación realizada por un profesor:

“En los pre-experimentos casi siempre se tienen dificultades en la composición azarosa de la muestra, con la composición y la igualación de los grupos y en general con el control de las variables extrañas. El profesor-investigador, el pedagogo o el psicólogo educativo por estas limitaciones tienen que recurrir a los pre o cuasi experimentos cuando se desarrollan trabajos con un sólo grupo de participantes o cuando eligiendo a dos o más grupos, no se tiene control sobre su conformación” (Pp-.133-141).

Otras investigaciones que usaron el pre- experimento fueron analizadas como antecedentes. Pincay, San Lucas y Sánchez (2019) realizaron un pre-experimento en su variante pre-test y pos-test en un grupo para la evaluación de la efectividad de las actividades propuestas a través de su aplicación en la práctica educativa. Tamayo, Páez y Palacios (2020) utilizaron en su investigación el pre-experimento con el diseño pre-test y pos-test estático de dos grupos.

Se tomó como unidad de estudio el quinto grado de la escuela primaria “Marcelo Salado Lastra”, un grupo de 25 estudiantes. Se caracterizan por ser muy curiosos, colaborativos, imaginativos, interesados en aprender acerca de diferentes tópicos.

Se utilizaron los métodos teóricos: histórico- lógico en el análisis de antecedentes del estudio de la motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés y el uso de las Tics; análisis – síntesis para la búsqueda de argumentos teóricos metodológicos del problema científico declarado, inducción – deducción para el análisis de los resultados del diagnóstico. Los métodos empíricos: análisis documental, observación, entrevista, encuesta, análisis del producto de la actividad y la triangulación para la recolección de datos y los métodos matemáticos y/o estadísticos en el análisis y comparación de resultados.

DESARROLLO

Se analizaron como antecedentes estudios realizados sobre la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Pincay, San Lucas Marcillo y Sánchez (2019) implementaron un sistema de actividades que permitió elevar el nivel de motivación en los estudiantes seleccionados como muestra.

Tamayo, Páez y Palacios (2020) desarrollaron su investigación en el uso de las Tics en la enseñanza del inglés en estudiantes en una Institución Universitaria. “Las estrategias enfocadas en videos, juegos, lecturas y demás formatos digitales aportaron al aprendizaje de estructuras sintácticas, tiempos verbales y léxico” (p.217).

Sánchez (2020) expone el uso de una metodología basada en proyectos que motivó el aprendizaje del inglés de los estudiantes del séptimo grado de una institución Educativa Oficial de Cali.

El resultado final de la investigación original fue vídeo lecciones elaboradas para motivar a los estudiantes seleccionados como unidad de estudio. El uso de las Tics y el video como un recurso incluido en el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr la motivación ha sido altamente evaluado por diferentes autores.

Hinojo, Aznar, Cáceres, & Romero (citados en Gómez, Rodríguez& Marín, 2020) señalan que el uso de las Tics en el contexto educativo ha permitido el trabajo con diferentes recursos tecnológicos para activar el proceso de enseñanza aprendizaje y lograr un aprendizaje más activo en el alumno (pp.36-46).

Bajrami & Ismaili (2016) plantean que “*When teachers bring video materials into their English classrooms, students can directly acquire a great amount of cultural background information and emotional attitudes about the learning materials*” (p.504).

Todas las investigaciones relacionadas con la motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y el uso de las Tics analizadas como antecedentes en este estudio reafirmaron por un lado que ciertamente la motivación es condición imprescindible para que ocurra el aprendizaje significativo y que el uso de las Tics tiene muchas potencialidades para contribuir a esa motivación.

Se analizaron definiciones de motivación: “...some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something” (Harmer, 2005, p.51). “What drives learners to achieve a goal, and it is a key factor determining success or failure in language learning” (Thornbury, 2007, p.137). Ambas definiciones tienen en común el propósito de una persona al hacer algo para satisfacer una necesidad o lograr un objetivo.

Ryan y Deci (2000) distinguen dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y extrínseca. Igualmente, identifican dos tipos de motivación extrínseca: cuando el estudiante realiza acciones con desinterés y resistencia y cuando el alumno actúa con entusiasmo y demuestra comprensión de la importancia de la tarea realizada. Distinción importante para los profesores que no cuentan con la motivación intrínseca de sus estudiantes (pp.55-56).

Verner (2017) considera que motivar a los estudiantes en la forma más adecuada es una de las tareas más difíciles para los docentes. Reconoce que cuando los estudiantes no están intrínsecamente motivados, ellos necesitan de un estímulo externo que debe de alguna manera incitar la motivación intrínseca (pp.1-2).

Al hablar de motivación, Orbegoso (2016) da mucha importancia al interés personal. Para él “elevar el desempeño de las personas hacia determinados objetivos depende del grado de energía o motivación que ellas mismas decidan aplicarle a su acción” (p.76). Considera peligroso un fracaso en el aprendizaje en edades tempranas cuando expresa, “un temprano inicio sellado por fracasos puede revertirse años después con el éxito y una niñez preñada de logros puede truncarse debido a situaciones desafortunadas posteriores” (p. 79).

Toda esta información teórica metodológica analizada sirvió a los autores de esta investigación para la selección de una vía apropiada para lograr la motivación de los estudiantes seleccionados hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Para la fase de diagnóstico se identifican dos variables, la independiente: videos lecciones para motivar a los estudiantes y la variable dependiente: motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés. Se operacionalizó la variable dependiente y se procedió a la recolección de datos, al análisis de los resultados y la identificación de las regularidades a partir de las dimensiones e indicadores declarados.

Para operacionalizar la variable dependiente, los autores adaptaron al este contexto las tres dimensiones declaradas por Núñez (2009).

Dimensiones e indicadores para evaluar los resultados del *pre-test* y el *pos-test*.

Dimensión conocimiento

Indicadores:

1. Conocimiento de los estudiantes acerca de las diferentes esferas donde se usa el idioma inglés
2. Conocimiento de los estudiantes acerca de los beneficios de tener habilidades en el idioma inglés

Dimensión habilidades

Indicadores:

3. Precisión en la pronunciación, el vocabulario y la gramática
4. Fluidez en el idioma

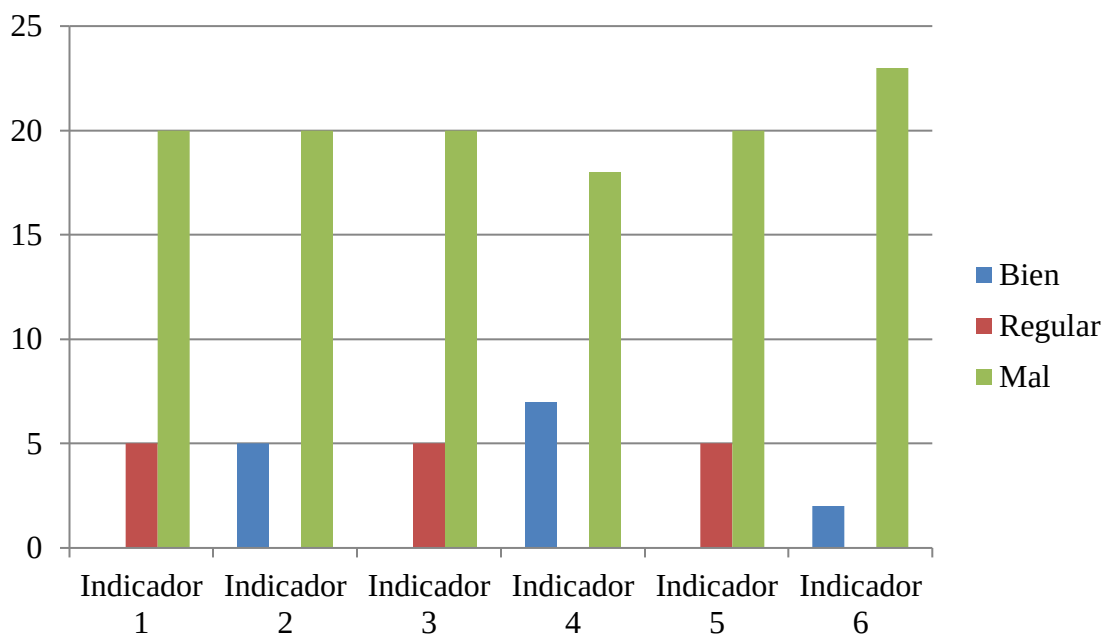
Dimensión actitud

Indicadores:

5. Carácter de su participación en clases (espontánea o dirigida)
6. Interés, atención y disciplina de los estudiantes en la clase de inglés

Antes de implementar la propuesta, los autores aplicaron un *pre-test* para conocer el estado real inicial de la motivación en los estudiantes. Los resultados se analizaron a partir de los métodos del nivel matemático y/o estadístico. (Ver tabla 1).

Tabla 1: Resultados del *pre-test*



Fuente: Elaboración propia

Dimensión conocimiento:

En la encuesta realizada a los estudiantes, se infiere que la mayoría de ellos (20) demostraron su falta de conocimiento acerca de las esferas donde se usa el idioma inglés, solo cinco estudiantes expresaron una o dos razones. Con relación a los beneficios de tener habilidades en el idioma los 20 estudiantes expresaron que no sabían ciertamente para qué les haría falta tener habilidades en el idioma porque ya ellos tenían el idioma español para la comunicación. El resto, cinco estudiantes, se refirió a posibles estudios universitarios.

Estas carencias se observaron también durante las primeras semanas donde se trabajó con información acerca de países de habla inglesa.

En una entrevista que se realiza en la cuarta semana de clases para corroborar las causas del desconocimiento que tenían los estudiantes acerca de países de habla inglesa conocidos por todos los cubanos por diferentes razones como Inglaterra, Estados Unidos, Jamaica, Barbados, tanto en lo geográfico como en lo histórico cultural etc. se pudo conocer que los estudiantes no sentían ninguna curiosidad por conocer acerca de esos países.

Dimensión habilidades:

Con relación a la precisión en la pronunciación, el vocabulario y la gramática se pudo conocer a través de varias observaciones que se realizaron durante las primeras semanas del curso, que 20 estudiantes cometían muchos errores en las habilidades del habla y en la escritura con carácter instrumental. No eran capaces de responder la mayoría de las preguntas de información personal; no lograban organizar las palabras en oraciones; tenían problemas en la pronunciación de consonantes y diptongos; no habían adquirido el nivel de vocabulario que necesitan. En la escritura cometían muchos errores ortográficos.

Solo cinco estudiantes fueron capaces de expresar algunas ideas con muchos errores en la pronunciación y en la ortografía. Dada la estrecha relación entre motivación y calidad de respuestas, esta información explica por sí misma que el entusiasmo de los estudiantes por aprender el idioma era muy bajo.

La fluidez en el idioma estaba muy afectada, solo siete estudiantes fueron capaces de dar información personal y hablar acerca de sus familias de forma continuada. Los 18 estudiantes restantes dudaron cómo expresar lo que deseaban porque no sabían cómo pronunciar muchas palabras o por no tener en su léxico las palabras que necesitaban, fundamentalmente adjetivos y verbos.

Dimensión actitud:

La participación en clases se corroboró a través de observaciones. El resultado de estas demostró que ni los estudiantes más aventajados (cinco) participaban espontáneamente sino cuando el profesor les dirigía la pregunta.

En la entrevista todos los estudiantes plantearon (25) que no podían participar porque no entendían, no eran capaces de responder las preguntas oralmente, no sabían cómo pronunciar las palabras. Los cinco estudiantes más aventajados informaron que les daba pena participar por temor a equivocarse.

Finalmente al analizar el interés y disciplina se corrobora que solo dos estudiantes tenían realmente interés en aprender, los demás (23) no les interesaba aprender inglés porque según ellos nunca lo iban a necesitar, ya tenían el idioma español para comunicarse. La

disciplina estaba afectada por la falta de atención, realización de otras actividades en la clase, demostración de cansancio y sueño en sus rostros, así como por un poco de ansiedad. Además, la autoestima en ellos era muy baja.

Las video lecciones se elaboraron asumiendo el video educativo como la compilación de medios audiovisuales grabados, que cumplen un objetivo didáctico identificado por el docente. De esta forma cualquier vídeo puede emplearse en clases si se inserta con un fin pedagógico (Acuña, 2019, pp.3-4).

Esta autora reconoce también tres niveles de potencialidad expresiva: baja, media y alta. Ubica en la expresividad baja los que necesitan del accionar del profesor para generar aprendizaje; en la expresividad media a los que también requieren de la intervención del docente pero en menor medida y como expresividad alta aquellos que por sí solos, son capaces de transmitir un contenido educativo completo. Dentro de estos videos incluye a las video lecciones.

En su criterio, el uso de video lecciones en el aula facilita la construcción de un conocimiento significativo dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir una serie de experiencias que estimulan los sentidos y los distintos estilos de aprendizaje en los estudiantes.

La estructura de las videos lecciones elaboradas se corresponde con la de una clase: introducción, desarrollo y conclusiones y se cumplen las funciones didácticas. Los videos y las audiciones se trabajaron teniendo en cuenta la metodología establecida para el trabajo con videos: antes, durante y después. Están presente los componentes didácticos: objetivo, contenido, método, medios y evaluación.

Estas tienen mayor calidad visual y auditiva que los videos que tiene el maestro a su alcance en la mayoría de los casos. Esto las hace mucho más llamativas y por consiguiente contribuyen a aumentar la motivación hacia el aprendizaje del inglés. En un video los cuadros sinópticos, resúmenes, carteles, etc. poseen una mayor calidad gráfica y estética y pueden mantenerse en pantalla durante el tiempo necesario para ser copiados por los estudiantes (González, 2009, p.224).

Las video lecciones son presentaciones electrónicas de Power Point exportadas como video mp4 y convertidos al formato mpg que pueden ser reproducidos en cualquier

reproductor de video y pueden ser utilizarlas fuera de clase para seguir la práctica del idioma. Contienen materiales audio-visuales, conversaciones, canciones, cuadros, carteles, mapas, imágenes, objetos, personas, acciones, guiones de diálogos, y ejercicios derivados de los mismos. La base orientadora de cada video está en la clase que acompaña al resultado final.

Estas video lecciones contribuyen a evitar errores de ortografía en los estudiantes. Copiar de la pizarra es una de las tareas que más rechazan los estudiantes porque implica esfuerzo físico y visual y los maestros no siempre tienen una caligrafía legible y en el caso del idioma inglés se une la falta de correspondencia fonema-grafema y la interferencia de la lengua materna. Estas realidades también influyen de forma negativa en la motivación de un estudiante hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Las fuentes más usadas para la elaboración de las video elecciones fueron: la serie Magic English, videos tomados de varios cursos nacionales y foráneos como: Universidad para Todos, Interchange, Children Beginner English Course, canciones infantiles tradicionales, el websitekids del Consulado Británico, materiales audiovisuales del software educativo Rainbow, fragmentos de video-clases del grado, materiales del portal educativo Cubaeduca e imágenes libres de internet.

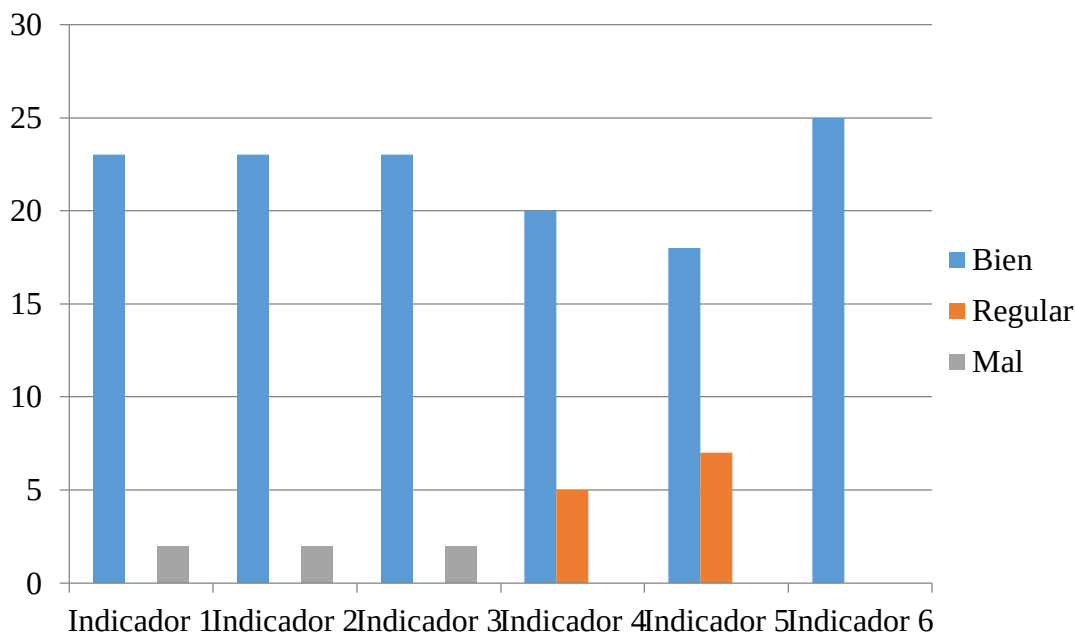
Los medios audiovisuales empleados en este producto reflejan en su mayoría contextos propios de países de habla inglesa con sus respectivos elementos socio-culturales. Esto ofrece la posibilidad de enriquecer la cultura de los estudiantes sin obviar los elementos propios de la cultura nacional. Es por esta razón que se presentaron contextos cubanos en el diseño de diferentes ejercicios.

En la propuesta se trabaja esencialmente la habilidad del habla por ser esta la priorizada en la enseñanza primaria. Sin embargo, hay algunas actividades dedicadas a la escritura instrumental como forma de ayudar al alumno a sistematizar lo que puede decir de forma oral.

Se implementan las video lecciones elaboradas durante el primer ciclo del grado (tres meses) después de haber aplicado pre-test. Después de la implementación se aplicó un pos-test para comprobar las transformaciones en los estudiantes.

A continuación se exponen los resultados del pos-test (ver tabla 2)

Tabla 2: Resultados del pos-test



Fuente: Elaboración propia

Dimensión conocimiento:

El profesor aplicó de nuevo una encuesta para medir el conocimiento de los estudiantes en cuanto a las diferentes esferas donde se usa el idioma y las ventajas de tener habilidades en el mismo. La mayoría de los estudiantes (23) podían hablar de lugares y actividades donde el inglés era necesario: turismo, actividades culturales, deportivas, económicas y científicas que se celebran en Cuba y donde había participación de personas de otros países y por tanto era necesario el uso del idioma inglés como idioma internacional. No respondieron la encuesta dos estudiantes.

De igual forma, 23 estudiantes conocieron que en los aeropuertos, centros turísticos y recreativos hay visitantes de diferentes países y los que trabajan en esos centros tienen que saber comunicarse en inglés. No respondieron la encuesta dos estudiantes.

Es preciso comentar que estos indicadores (conocimiento) solo se trabajaron en dos lecciones. El resto del trabajo se realizó a partir de las escuelas de padres. A ellos se les informó de la falta de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés y se

les solicitó que atendieran estas carencias a través de conversaciones, la televisión, intercambios con personal del turismo, aeropuertos, etc.

Dimensión habilidades:

Durante la implementación de la propuesta se observó que 23 estudiantes logran mejorar la calidad de las respuestas en la habilidad del habla materializada en una pronunciación más comprensible, oraciones una mejor sintaxis y un vocabulario más amplio. En el análisis del producto de la actividad (libretas) se observa que los errores ortográficos disminuyeron. Los estudiantes continúan presentando dificultades en la escritura de palabras con doble consonante, la combinación de vocales au, ee, eau y las consonantes finales que no se usan en español.

La fluidez en el idioma mejoró en 20 estudiantes que lograron dar información personal y hablar acerca de sus familias de forma continuada. Tomaron el riesgo y no los detuvo los errores en pronunciación y gramática. Al aumentar su vocabulario les fue posible expresar ideas completas. Cinco estudiantes lo lograron con muchas dificultades por la gran cantidad de errores en el idioma.

Dimensión actitud:

La participación durante las clases mejoró puesto que 18 estudiantes lograron expresar oraciones completas sin hacer pausas, aunque cometiendo errores de pronunciación. Su participación en la mayoría de las clases fue espontánea y activa. El resto de los estudiantes (siete) aunque no logró llegar al nivel de sus compañeros sí se preocupó por estudiar, hacer preguntas y participar en clases de forma dirigida aunque con algunos errores. Es decir, tomaron el riesgo que es un comienzo para llegar a la meta.

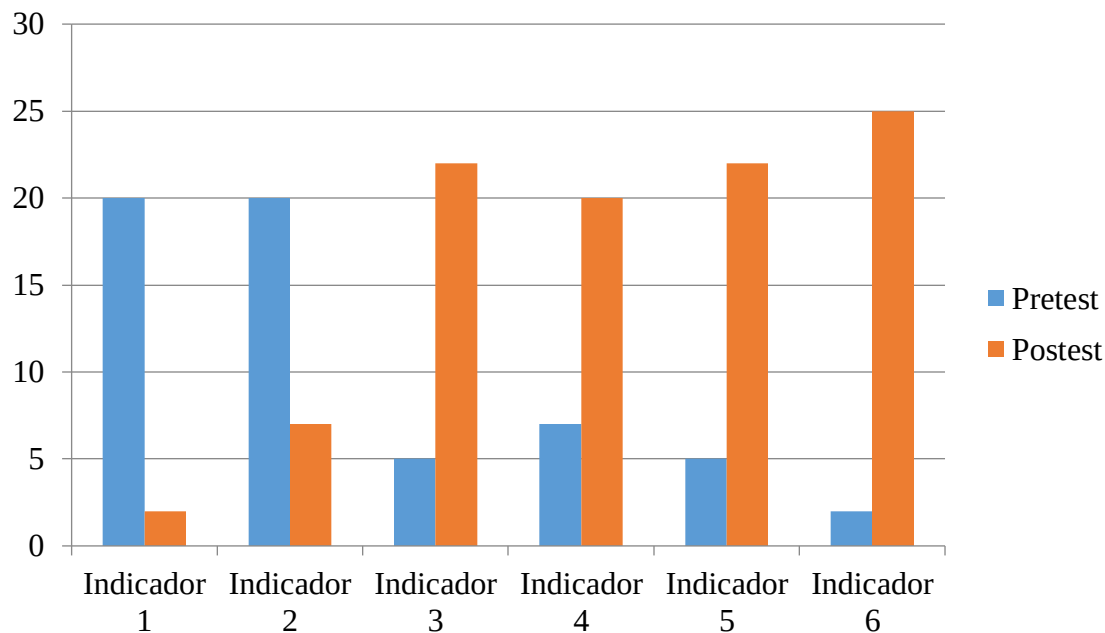
La disciplina mejoró en los 25 estudiantes, prestaban atención a las clases, participaban en ellas, no se distraían, mostraban mucha energía y deseos de aprender. No obstante, el profesor tuvo en varios momentos que llamar la atención de algunos estudiantes porque hablaban alto y se paraban de sus pupitres cuando querían responder.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes en tres momentos diferentes en el periodo de implementación se conoció que todos (25) reconocieron que su motivación hacia el aprendizaje del inglés había aumentado al igual que la calidad del aprendizaje.

Destacaron que las clases ya no les resultaban tediosas, que les era menos engorroso copiar de las diapositivas que del pizarrón, que aprender con medios audiovisuales como carteles, mapas, canciones y repetir a partir del modelo de un nativo era más atractivo.

Comparación entre el *pre-test* y *pos-test* (ver tabla 3)

Tabla 3: Comparación de resultados



Fuente: Elaboración propia

Al hacer un análisis comparativo entre los resultados del *pre-test* y *pos-test* se identifican las siguientes diferencias:

Conocimiento: de 20 estudiantes que no tenían conocimiento acerca de las diferentes esferas donde se usa el idioma inglés y de los beneficios de tener habilidades en este idioma en el *pre-test*, en el *pos-test* solo dos estudiantes demostraron no haber adquirido los conocimientos.

Habilidades: de 20 estudiantes que cometían errores en las habilidades del habla y la escritura con carácter instrumental en el *pre-test*, en el *pos-test* solo siete estudiantes cometieron errores en estas habilidades.

De siete estudiantes que fueron capaces de dar información personal y hablar acerca de sus familias de forma continuada en el *pre-test*, en el *pos-test* 20 estudiantes lo lograron.

y muy importante tomaron el riesgo sin cohibirse de hacerlo por los posibles errores en el idioma.

Actitud: Carácter de la participación de los estudiantes en clases (espontánea o dirigida): en el *pre-test* solo cinco estudiantes respondían de forma espontánea, los 20 estudiantes restantes no lo hacían ni cuando el profesor les dirigía la pregunta, en el *pos-test* se corrobora que 22 estudiantes respondían de forma espontánea aunque cometían errores. Solo la participación de tres estudiantes era dirigida.

-Interés y disciplina de los estudiantes en la clase de inglés: se corrobora que de dos estudiantes que sí estaban interesados en aprender en el *pre-test*, al finalizar la implementación de la propuesta, en el *pos-test* los 25 estudiantes de la clase demostraron interés. Esto llevó a que los resultados en la calidad del aprendizaje del idioma fueran mejores y que los aspectos vinculados a la disciplina de los estudiantes también mejoraran.

En los tres momentos se usó el método deductivo-inductivo y se compararon los resultados del pre-test y pos-test a través de métodos matemáticos y/o estadísticos.

El resultado práctico final consistió en diez video lecciones que se corresponden con los contenidos del primer ciclo del 5to grado. Evidentemente el uso de las Tics en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y en particular las video lecciones, tienen muchas potencialidades tanto para motivar al estudiante y mejorar sus resultados académicos como para perfeccionar y renovar el accionar del profesor

El tribunal donde se presentó el trabajo original sugirió el uso de las video lecciones, como medio de enseñanza en la disciplina Didáctica de Lenguas Extranjeras de la Carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua; entrenamiento metodológico con estas video lecciones a maestros de inglés de la enseñanza primaria de la ciudad de Santa Clara; su uso en la preparación de estudiantes de la especialidad de Inglés de la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech de Villa Clara para la culminación de estudios y en la preparación del componente laboral de los estudiantes de los primeros años de la Carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua.

CONCLUSIONES

Se confirmó que cuando el docente rompe la rutina en su accionar en el aula atrae más la atención del estudiante y por tanto logra mayor motivación hacia el aprendizaje.

El uso de video lecciones motivó a los estudiantes del quinto grado de la escuela primaria Marcelo Salado Lastra hacia el aprendizaje del idioma inglés, se logró en ellos cambios significativos en las esferas cognoscitiva, volitiva y actitudinal que los llevó a encontrar al final de cada clase sus propios motivos para trabajar, participar de forma activa, dar respuestas con mayor calidad e incentivar sus deseos de aprender

El resultado práctico consistió en diez video lecciones que se corresponden con los contenidos de la asignatura ingles en el primer ciclo del 5to grado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña M. (31 de agosto de 2019). *El Vídeo Educativo como recurso dinamizador del Aprendizaje*[Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.evirtualplus.com/video-educativo-como-recurso-aprendizaje/>

Bajrami, L. &Ismaili, M. (2016). The Role of Video Materials in EFL Classrooms.*Procedia - Social and BehavioralSciences*. 232, 502-506. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.068.

Fraenkel, J. & Norman W. (2009). *How to Design and evaluate Reasearch in Education*. SeventhEdition.Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.

Gómez, G., Rodríguez, C. & Marín M., José. (2020). La trascendencia de la Realidad Aumentada en la motivación estudiantil. Una revisión sistemática y meta-análisis. *Alteridad*. 15. 36-46. doi:10.17163/alt.v15n1.2020.03.

González, C. R. (2009). El papel del maestro de lengua extranjera en el desarrollo de la motivación de sus estudiantes en la clase. En *La clase de Lengua Extranjera.Teoría y práctica* (pp. 211- 240). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Harmer, J. (2005). *The Practice of English Language Teaching*.ThirdEdition.Londres, ReinoUnido: PearsonEducation ESL(clásico)

Hernández, S. R., Fernández, C. C.& Baptista L. P. (1998) *Metodología de la investigación* Segunda edición. México, DF, México: McGraw-Hill Companies, Inc

Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista L. P. (2010) *Metodología de la investigación* 5ta edición. Recuperado de <https://www.FreeLibros.com> (clásico)

Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 44. Braga: Universidade do Minho.

Orbegoso, A. (2016). La Motivación Intrínseca Según Ryan&Deci Y Algunas Recomendaciones Para Maestros. *Lumen Educare*. 2. 75-93. doi:10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93.

Pincay, R. G., San Lucas M., Sh. & Sánchez Ch. L. (2019). La motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés. *Cognosis*. 4(3), 53-64. doi:<https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i3.2004>

Ryan, R. &Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.

Salas, Edwin. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*. 19. 133-141.

Sánchez O., M.(2020) *La Motivación en el Aprendizaje del Inglés a través del Trabajo por Proyectos de los Estudiantes del Grado Séptimo de una Institución Educativa Oficial de Cali* (Tesis de maestría). Universidad Icesi, Cali.

Tamayo, E., Páez, J., &Palacios, J. (2020, 16 de julio). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés. *Espacios*. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p18.pdf> Thornbury, S. (2007) *An A to Z of ELT*. Recuperado de https://www.academia.edu/35895785/An_A_Z_of_EL_T

Verner, S. (2017). *Five Ways to Promote Your Students' Intrinsic Motivation to Learn English*. [Web log post]. Recuperado de <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/motivating-students-to-learn-english/>

APRENDIZAJE *E-LEARNIG* PARA EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD DE VOCES EN ELE

MSc. Ismet Borroto Carbonell, Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana, Profesor Instructor, ismet.borroto@fenhi.uh.cu, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5022-5345>

Lic. Liliam Suardíaz del Río, Facultad de Español para no Hispanohablantes, Universidad de La Habana, Profesor Instructor, liliam.sdr@fenhi.uh.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8361-7476>

MSc. Darianny Denis Ray, Facultad de Español para no Hispanohablantes, Universidad de La Habana, Profesor Asistente, darianny.dr@fenhi.uh.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5168-6140>

RESUMEN

La pandemia marcó también el proceso de enseñanza aprendizaje y le planteó a la educación contemporánea nuevas maneras para facilitar un conocimiento más reflexivo y crítico de la realidad. Ante tal hecho, la tecnología entra a desempeñar un papel preponderante y el aprendizaje e-learning es un recurso importante en nuestros días para contribuir a la diversidad de voces desde las clases de ELE. Este trabajo forma parte de una investigación que se desarrolla en Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, en la que se utilizaron varios métodos de investigación tanto del nivel teórico como empírico, métodos empíricos: análisis documental, observación participante, entrevista, encuesta, análisis del producto de la actividad, y la triangulación; los métodos teóricos: histórico – lógico, análisis-síntesis, inducción – deducción. Se establece como objetivo general de este trabajo: Fundamentar una alternativa de trabajo desde aprendizaje e-learnig que contribuya al desarrollo de la diversidad de voces en la asignatura idioma español en cursos cortos de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI).

Palabras claves: aprendizaje *e-learnig*, alternativa de trabajo, ELE

ABSTRACT

The pandemic also marked the teaching-learning process and offered contemporary education new ways to facilitate a more reflective and critical knowledge of reality. Given this fact, technology comes to play a preponderant role and e-learning is an important resource today to contribute to the diversity of voices from ELE classes. This work is part of an investigation that takes place in the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers of the University of Havana, in which various research methods were used both at the theoretical and empirical level, empirical methods: documentary analysis, participant observation, interview, survey, activity product analysis, and triangulation; Theoretical methods: historical - logical, analysis - synthesis, induction - deduction. The general objective of this work is established as: To establish a work alternative from e-learning that contributes to the development of the diversity of voices in the Spanish language subject in short courses of the Faculty of Spanish for Non-Hispanic Speakers (FENHI).

Keywords: e-learning, alternative work, ELE

INTRODUCCION

Los años 2020 y 2021 serán recordados por la gran crisis que enfrentó el mundo desde el punto de vista sanitario, económico y social. Adaptarse a una nueva circunstancia al relacionarse con otras personas no es un proyecto de interacción, el uso de la mascarilla y el distanciamiento social es una realidad.

La pandemia trazó nuevas maneras de encarar el proceso de enseñanza aprendizaje y le planteó a la educación contemporánea el reto de aunar contenidos, habilidades, actitudes, valores y experiencias para facilitar un conocimiento más reflexivo y crítico de la realidad. Formar a un individuo “no fragmentado” y preparado para una educación permanente, es una 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)

A nivel mundial se ha investigado durante mucho tiempo cómo emplear las TIC en el apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje y es una necesidad fomentar las investigaciones que estimulen los procedimientos que emplea el profesor para desarrollarlo.

En la sociedad contemporánea, también, juega un papel fundamental el intercambio lingüístico, 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 lo cual trae consigo la implementación de la enseñanza de una segunda lengua.

Hasta hace pocos años el idioma inglés, marcaba la supremacía en el ámbito científico internacional y aunque hoy sigue siendo el idioma más estudiado del mundo, el español ocupa el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua. Los cursos de lengua española son muy demandados en diferentes países. A nivel mundial, cada universidad se mantiene a la vanguardia para poner al alcance de su estudiantado los recursos y herramientas necesarios para acceder a un amplio universo del conocimiento. La educación superior en Cuba se caracteriza por estar estrechamente vinculada a la ciencia y la tecnología y consciente de las potencialidades que ofrece al

desarrollo social y económico de la nación, incorpora en su plan de estudios la asignatura Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera.

Ante estas circunstancias, la tecnología desempeña un papel preponderante y el aprendizaje e-learning es un recurso importante en nuestros días para contribuir a la diversidad de voces desde las clases de español como lengua extranjera (ELE).

Se puede establecer como objetivo general de este trabajo: Fundamentar una alternativa de trabajo desde aprendizaje e-learning que contribuya al desarrollo de la diversidad de voces en la asignatura idioma español en cursos cortos de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI)

DESARROLLO

La sociedad avanzada en un nuevo milenio denominado por algunos como la “Era de la Informatización”. Las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC) es uno de los pilares básicos de la vida del ser humano. Este sistema en el que se unen la informática, las telecomunicaciones y la tecnología audiovisual es “... un conjunto de aparatos, redes y servicios que se integran o se integrarán en un sistema de información interconectado y complementario. En la innovación tecnológica se pierden las fronteras entre los medios de información” (Labañino, 2001)

En la sociedad cubana, a medida que prospera su desarrollo tecnológico se implementa el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, esta constituye una de las problemáticas que durante mucho tiempo se investiga en la educación y cómo transmitir a los alumnos una cultura informática que les permita asimilar el desarrollo tecnológico presente y futuro es una responsabilidad del profesor independientemente de la asignatura que imparta. El ordenador, el móvil y el Tablet deben convertirse en un vínculo importante entre el individuo y la constante evolución de los medios de comunicación y aunque estos dispositivos por sí solos no generen aprendizaje supera a otros medios por su alto nivel de interacción, las formas para aprender y trabajar el conocimiento han cambiado. Entre los aspectos positivos se destaca que:

- ✓ Estimula al desarrollo del razonamiento lógico.

- ✓ Favorece la comunicación.
- ✓ Contribuye a la formación de una cultura general integral.
- ✓ Es un fuerte elemento motivador.
- ✓ Desarrolla la actividad grupal y la atención a las diferencias individuales

Se ha transformado la relación profesor-alumno en: profesor–dispositivo–alumno pues contribuye al aprendizaje placentero en el que el motor impulsor es originado por el asombro y el cuestionamiento al incorporar un material novedoso y estimulante. (Cevallos, 1995). Es una herramienta de grandes potencialidades para ser utilizada en el proceso de enseñanza–aprendizaje, pero no resuelve todos los problemas que se presentan por arte de magia y decidir la navegación dentro de la red de informaciones no significa necesariamente que el alumno esté motivado por el proceso de formación de nuevos conocimientos.

¿Qué es la enseñanza virtual o *e-learning*?

A partir de utilización de internet y las y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación surge el *e-learning* como una metodología innovadora de formación. Entre los vocablos equivalente se pueden encontrar: teleformación, enseñanza *on-line* o enseñanza virtual.

En la educación a distancia es muy apreciada y considera de última generación porque permite promover el aprendizaje más allá de la ubicación, ocupación o edad de los estudiantes.

Autores como Cabero, 2007; Area y Adell, 2009; García Aretio, 2012 valoran que las TIC desarrollan y fortalecen en la educación:

- La ampliación de la oferta formativa.
- La creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
- La eliminación de las barreras espacio-temporales entre profesor y alumnos.
- La ampliación de las modalidades comunicativas.
- La potenciación de los escenarios y entornos interactivos.

- El favorecimiento del aprendizaje independiente y el autoaprendizaje, junto con el colaborativo y grupal.
- El ofrecimiento de nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.
- La facilidad para la formación permanente (aprendizaje a lo largo de la vida).
- El acceso a multiplicidad de fuentes y datos diferentes de los ofrecidos por el profesor en cualquier momento y desde cualquier lugar.
- El aprendizaje colaborativo entre comunidades virtuales de docentes y estudiantes.

El *e-learning* en inglés ha recibido la denominación de “Triple A”, al hacer referencia que cualquier persona puede acceder al conocimiento sin importar el espacio y el tiempo: *Anytime*, cualquier momento. *Anywhere*, cualquier lugar. *Anyone*, cualquier persona (Cabero y Gisbert, 2005).

Al diseñar una alternativa de trabajo desde la enseñanza on-line, debe tenerse en cuenta que esta actividad educativa necesita un soporte tecnológico sobre el cual desarrollarse y que reúna una serie de herramientas tecnológicas (de información, comunicación y evaluación), que permitan la aparición de esta aula virtual donde se gestionará todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, debe fundamentarse desde la base concepciones pedagógicas y psicológicas que aseguren los resultados esperados.

Podemos encontrar el establecimiento de semejanzas entre el mundo de la Informática y los procesos cognoscitivo en las concepciones de la teoría cognitiva enarboladas por la Escuela de Piaget y sus seguidores, la Escuela Histórico- Cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores, entre otros y el enfoque del procesamiento de la información. (Borroto, 2020)

Desde esta propuesta se asumen las concepciones teóricas que corresponden al enfoque histórico – cultural de L.S. Vigotsky y sus colaboradores, el cual “centra su atención en el desarrollo integral de la personalidad”, que, sin desconocer el componente biológico del individuo, lo concibe como un ser social cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las

generaciones precedentes. Los preceptos fundamentales de esta escuela se ponen de manifiesto en:

- El procesamiento de la información tiene un carácter activo debido a que las sensaciones, percepciones, la atención y la memoria están condicionadas por las necesidades y motivos del que aprende.
- Al descomponer los contenidos en elementos más sencillos y didácticos se optimiza el procesamiento de la información.
- La vinculación que se establece entre los contenidos, la vida real y con los conocimientos anteriores constituye una fuerte motivación para el aprendizaje.
- Se facilita la adquisición, el almacenamiento y la aplicación de la información a partir del desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos.

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:

- a) didáctico-pedagógicos
- b) orientados a la productividad
- c) para la implicación de los estudiantes
- d) relacionados con el curso y los contenidos
- e) de soporte

La plataforma Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA-UH)

La bibliografía consultada señala que la plataforma elegida para el soporte técnico debe permitir el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Torres et al., 2003) y para ello debe cumplir con los siguientes aspectos:

- Técnico: este aspecto garantiza la estabilidad y una interfaz sencilla en la que se debe garantizar un sistema de seguridad y el acceso a los materiales.
- Organizativo-creativo: desde este soporte las herramientas deben permitir que la subida y gestión de los materiales sean de manera fácil y amigable.
- Comunicacional: este aspecto se pone de manifiesto si la plataforma hace posible la interacción tanto sincrónica como diacrónica entre el profesor y alumno y entre alumno-alumno

En la Universidad de La Habana, teniendo en cuenta la situación epidemiológica de la capital, posibilitó el acceso a la plataforma Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA-UH). Por lo que esta alternativa de trabajo desde aprendizaje e-learning de la asignatura idioma español en cursos cortos de la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) se implementó en el software Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* -Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)

Una alternativa de trabajo desde enseñanza virtual o e-learning. Elementos para tener en cuenta

El Diccionario la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), en su vigésima segunda edición (2003), se define en el concepto de alternativa como: *alternativa* (del francés *alternative*) 1. *Opción entre dos o más cosas.* 2. *Cada una de las cosas entre las cuales se opta.* (2003: s/p),

Otras definiciones expresan que “las alternativas son las vías o caminos para lograr la salud mental de los sujetos a partir de los procesos educativos en los que se involucran.” (Gotay ,2007: 52) o que son la “opción entre dos o más variantes metodológicas con que cuenta el docente para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela y trabajar con los estudiantes partiendo de las características de estos” (Rodríguez, 2006)

Los elementos en común de estas definiciones se encuentran en la posibilidad de elegir entre varias posibilidades, de variar e incluso remplazar. Lo cual constituye la esencia de este proyecto: una opción más variada y completa para el trabajo en la asignatura de Idioma Español para los estudiantes de Cursos de Corta Duración en FENHI. (Borroto, I,2020)

La asignatura de Idioma Español para los estudiantes de Cursos de Corta Duración en FENHI. Está dirigido a estudiantes jóvenes y adultos que estudien en Cuba o para aquellos que desde su propio país quieran conocer acerca de esta Isla del Caribe y a su vez alcanzar el nivel básico del dominio de la lengua que establece el Marco Común Europeo de Referencia

Esta propuesta de alternativa de trabajo se materializa debido a las condiciones epidemiológicas que enfrenta en el mundo y de esta manera lograr que el estudiante se apropie del conocimiento de forma activa y creadora, a partir de un elemento potencialmente comunicativo y contribuir con ello a un mejor aprendizaje sobre la base de la relación entre lo afectivo y lo cognitivo.

En esta alternativa de trabajo desde aprendizaje e-learning para contribuir al desarrollo de la diversidad de voces en la asignatura idioma español en cursos cortos de la Facultad de Español para No Hispanohablantes se definen los componentes que son imprescindible en el curso:

- Objetivos y contenidos.
- Metodología.
- Recursos y medios.
- Actividades de aprendizaje.
- Evaluación.
- Orientación y tutoría.
- Evaluación de la interfaz

Cuando se tienen definidos todos los componentes que conforman el programa de estudios el siguiente paso es comenzar su desarrollo en el soporte tecnológico elegido a partir de las herramientas que este ofrece.

La etapa en la que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las tareas del

profesor, se distinguen tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. (Duggleby, 2001; García et al., 2007; Valverde et al., 2005; Grupo Mediafora).

A pesar de que la clase se desarrolla en un entorno virtual la relación entre lo cognitivo y lo afectivo se evidencia en cada una de ellas, cuando al estudiante se plantea cuánto ha aprendido y hasta dónde, pues solo se absorbe lo aprendido si está motivado. Mientras más agrade la forma de asimilar cualquier contenido, más rápido se efectúa la adquisición del conocimiento, que llevan al hombre a la profundización de aquello por lo que siente placer.

La función principal de una clase en la que se utilicen las TIC es el desarrollo de habilidades vinculadas a la interactividad, la navegación y la exploración de aplicaciones informáticas, como vías para el autoaprendizaje de nuevos contenidos, el desarrollo del pensamiento lógico, la expresión oral y escrita, la resolución de ejercicios. La dirección del proceso pedagógico debe caracterizarse por el uso de los recursos informáticos que se posee la plataforma.

Desarrollar la diversidad de voces en la asignatura idioma español desde la enseñanza virtual o *e-learning*

En la actualidad ha llamado la atención la importancia que tiene que un hablante de más de una lengua pueda hacer un uso flexible de la totalidad de los recursos lingüísticos que tiene a su disposición, por lo que es posible encontrar definiciones diversas sobre la diversidad de voces y su desarrollo en el ámbito educativo.

Si tenemos en cuenta que se vive en una realidad globalizada y transmediática el centro de las investigaciones sociolingüísticas debe abordar elementos y nociones de heteroglosia que pone el foco sobre la complejidad y la movilidad de las sociedades contemporáneas, así como sobre la naturaleza dinámica de la construcción de las identidades lingüísticas y la complejidad social de cada discurso. (Blackledge y Creese, 2014)

Las prácticas lingüísticas deben abordarse desde una perspectiva dinámica en la que constantemente deben ajustarse las situaciones comunicativas, multimodales y multilingües que se plantean sobre la marcha, y se desarrollen las habilidades de los usuarios de distintas lenguas para utilizar esos idiomas en distinto grado y con diferentes

propósitos.

La alternativa de trabajo en la enseñanza del español como lengua extranjera debe alentar su atención no sobre la lengua, sino en las personas, en sus prácticas lingüísticas y en sus modos de dar sentido al mundo que les rodea, teniendo ello consecuencias sobre las dinámicas que se generan en las aulas (CEFR Companion Volumen, 2018, p. 27).

CONCLUSIONES

La profundización en los referentes teóricos metodológicos acerca del aprendizaje e-learning, que sustentan esta alternativa, revela la necesidad de continuar investigando las posibles vías para su desarrollo sustentada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En el contexto educativo contemporáneo caracterizado por las condiciones epidemiológicas, los docentes necesitan fortalecer el uso de las herramientas tecnológicas que antes enriquecían sus clases y ahora asumen un papel imprescindible.

La tecnología educativa y aprendizaje e-learning constituyen un reto en la preparación de los profesores y contribuye a la adquisición de nuevos contenidos lingüísticos y el desarrollo intelectual de los estudiantes desde la asignatura idioma español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACKLEDGE, A. y CREESE, A. (2014). «Heteroglossia as Practice and Pedagogy». En A. Blackledge y A. Creese (eds.); *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 1-20). Springer: Dordrecht.

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. (2016). *Una alternativa de trabajo con la comprensión desde el software "conTexto Digital"* [Tesis de Maestría]

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

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>

Eusebio Hermira, S. (2016): Planificar una clase de español para niños en Herrera Jiménez, F. J. (ed.): *La formación del profesorado de español*. Innovación y reto. Barcelona, Difusión: 17-27.

Labañino Rizzo César A (1998): *La multimedia al servicio del aprendizaje de una lengua extranjera*, [Tesis de Maestría]; Ciudad de La Habana. ISPJAE.

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

EL DESARROLLO DE LA PRESENTACIÓN ORAL COMO HABILIDAD DE ESTUDIO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS

Dr.C. Celia Clemencia González González, Centro de Idiomas, Universidad de la Habana, Profesora Titular, ccgonzalez@flex.uh.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1292-1240>

RESUMEN

En este trabajo se fundamenta la necesidad del desarrollo de la presentación oral como habilidad de estudio para los estudiantes universitarios. Para su realización se hizo un análisis de la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje de algunas asignaturas impartidas en diferentes carreras de la universidad, lo cual favoreció la caracterización de dicho proceso, se hizo un registro de experiencias obtenidas como resultado de la labor docente y la participación en estudios de postgrados relacionados con el tema y se realizó una valoración de ideas de avanzada en esta temática las cuales aportan valiosas reflexiones a la práctica pedagógica con el fin de generalizar dichas experiencias y con ello, contribuir al desarrollo de la presentación oral como habilidad de estudio en el contexto académico universitario. El trabajo realizado condujo a la elevación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes en lo relacionado con la presentación oral como habilidad de estudio y a su vez al enriquecimiento de la práctica educativa de los profesores.

Palabras claves: presentación oral académica, *PowerPoint* académico

ABSTRACT

In this work the need for the development of oral presentation as a study skill for university students is based. In addition, suggestions based on accumulated experiences in teaching practice are offered. To carry out this work, an analysis of the progress of the teaching-learning process of some subjects taught in different majoring of the university was made, what favored its characterization. A record of experiences as a result of teaching and of the participation in postgraduate courses related to the topic was also made, as well as a very detailed valuation of some of the best conceptions about the topic with the aim of generalizing these experiences and to contribute, together with it, to the development of the oral presentation as a study skill in the university academic context. The work carried out led to the enhancement of the quality of the students' learning in relation to the oral presentation as study skill and, at the same time, to the enrichment of the educational practice of the professors.

Keywords: academic oral presentation, academic PowerPoint

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata una temática de mucho valor y utilidad para los estudiantes universitarios, el desarrollo de la presentación oral como habilidad de estudio, para lo cual los profesores desempeñan un rol muy importante.

Al incorporarse a la universidad, el estudiante, en su proceso de formación, se enfrenta a la realización de un número considerable de actividades en clases y extraclases en tipologías de clases, también diferentes a las que realizaba en enseñanzas precedentes, para las cuales no siempre posee toda la preparación requerida. Es entonces cuando ese estudiante, en la búsqueda de las herramientas que les permitan enfrentar esas nuevas

tareas, toma conciencia de que necesita reforzar y/o transformar sus hábitos y habilidades de estudio para poder satisfacer las necesidades de ese aprendizaje autónomo y consciente que exige el nuevo nivel de enseñanza.

Los años de experiencia docente en la enseñanza superior, la participación en actividades docente-metodológicas, el activismo pedagógico, el trabajo científico-metodológico, la participación en tribunales de exámenes integradores, la impartición de cursos de postgrado, entre otras actividades relacionadas con la formación del estudiante universitario, hicieron posible la detección de insuficiencias en el desarrollo de una de las actividades de estudio más recurrentes en dicha formación, la realización de presentaciones orales.

El estudiante debe hacer presentaciones orales en el desarrollo de actividades en seminarios, clases prácticas, evaluaciones parciales y finales, entre otras, como parte de su formación, sin embargo, se ha podido comprobar que dichas presentaciones orales presentan insuficiencias debido, entre otras razones, a la escasa preparación que posee para su realización exitosa. Son numerosas las dificultades que se observan a la hora de desarrollar una presentación oral de un tema asignado o determinado por él. De ahí la necesidad de ofrecer sugerencias basadas en experiencias acumuladas en la labor docente y en el estudio de ideas de avanzada relacionadas con el tema investigado con el fin de contribuir al desarrollo de la presentación oral como habilidad de estudio en el contexto académico universitario. Los fundamentos que se ofrecen conducen a la elevación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes y a la vez al enriquecimiento de la práctica pedagógica de los profesores en este nivel educacional.

DESARROLLO

La presentación oral como habilidad de estudio en estudiantes universitarios

Las habilidades de estudio han sido tema de interés para muchos investigadores en diferentes partes del mundo y es aún una temática que sigue siendo motivo de ocupación tanto fuera como dentro de este país, lo cual indica que aún es un problema por resolver para lograr los aprendizajes deseados en la formación de profesionales en las universidades. Variadas son, también, las clasificaciones hechas de habilidades de estudio. Por tal motivo el interés de este trabajo no se centrará en dichas clasificaciones,

sino en ofrecer fundamentos que justifiquen la necesidad de desarrollar la presentación oral como una de esas habilidades que deben dominar los estudiantes universitarios.

El estudiante universitario, entendido como aquella persona que cursa enseñanzas oficiales en alguno de los ciclos universitarios, enseñanza de formación continua u otros estudios ofrecidos por las universidades (Diccionario panhispánico del español, 2005), al ingresar a la universidad, se enfrenta a una de las tareas más frecuentes de su vida estudiantil, la realización de presentaciones orales, ya sea para la exposición de un aspecto de una clase en un seminario, de acuerdo al tipo de seminario de que se trate; en una clase práctica; en una evaluación parcial o también, de gran impacto para él, en un examen final. Muchas de estas tareas se orientan desde las primeras actividades docentes a las que se enfrentan los estudiantes.

En trabajos anteriores a este (González, C., 2020) se hace referencia a la definición de habilidad ofrecida por Bermúdez, R. (1997), asumida en este trabajo, cuando expresa que una habilidad es una acción dominada. A partir de esta concepción, la autora del mencionado trabajo ofrece una definición operativa de lo que considera como habilidades de estudio las cuales refiere como la capacidad que tienen los estudiantes para ejecutar acciones conscientes en la realización de tareas y actividades de estudio de forma correcta y con facilidad, las cuales lo conducen a aprender a aprender en un contexto académico, dentro de las que se encuentra la presentación oral.

En un contexto académico restringido, desde esta perspectiva, se conoce como presentación oral al ejercicio o examen que realiza el estudiante para demostrar sus conocimientos sobre una materia ante el profesor o los estudiantes. (<https://slidesfy.com/como-hacer-una-buena-presentacion-oral.html>)

En un sentido más amplio, la presentación oral académica asumida como la exposición clara y estructurada de un tema específico con la finalidad de informar, argumentar o persuadir a una audiencia determinada (Tomada y reformulada de Extracts from Matthews, 2011) es considerada una habilidad de estudio, entre otras razones porque, en su proceso de formación, el estudiante debe realizar acciones que lo conducirán a aprender a aprender mejor lo que necesita saber para ser un profesional competente una vez graduado.

La presentación oral se concreta en una exposición oral consistente al hablar en público sobre un tema terminado. A esta exposición oral también se le llama conferencia o ponencia. El tema o idea que se expone puede tener la intención de informar, argumentar y persuadir, en este caso al grupo de estudiantes o al tribunal de examen al que se presenta ese futuro graduado.

Un graduado útil en sí, lo cual significa poseer los conocimientos necesarios y suficientes para ejercer la profesión que estudió; útil para sí, capaz de sustentarse a partir de la preparación óptima que posee para ejercer la profesión para la cual se preparó en cualquier ámbito, y útil para la sociedad que lo forma, es decir, que cumpla con las exigencias que demanda la sociedad al ser un profesional de perfil amplio (Hurruitinier, P. 2020) debe dominar desde su formación cómo desarrollar una presentación oral.

Sin embargo, ¿Se tiene la certeza de que el estudiante sabe conscientemente cómo realizar una presentación oral, la cual en muchos casos difiere de la forma en que la realizaba en niveles precedentes de su educación? ¿Se enseña siempre al estudiante cómo hacer una presentación oral, ya sea utilizando tarjetas o elaborando un PowerPoint como una habilidad de estudio? Reflexionemos sobre estas dos preguntas.

Para más información acerca del uso del PowerPoint, puede visitar, también, GRANDVALLEY STATE UNIVERSITY PowerPoint Tips En: www.gvsu.edu

La observación participante a diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje permitió corroborar que no siempre son bien utilizados, ni se enseña conscientemente al estudiante cómo hacerlo. Entre las principales insuficiencias que caracterizan el desarrollo de la presentación oral de los estudiantes, ya sea con la utilización de tarjetas, entendidas como el modo que utiliza el presentador para preparar una exposición oral en la cual incluye información valiosa del tema en una o ambas caras (González, 2021), o como se ha hecho muy frecuente en los últimos tiempos, con la presentación de un PowerPoint, entendido como programa de presentaciones en diapositivas, animaciones de texto e imágenes prediseñadas ampliamente utilizado en distintos campos de la enseñanza (Tomado y reelaborado de <https://es.m.wikipedia.org>), se pueden relacionar las siguientes:

- excesiva cantidad de contenido en la tarjeta o la diapositiva

- excesiva cantidad de tarjetas o diapositivas para el tiempo con que cuentan para la realización de la presentación
- lectura del contenido expresado directamente desde la tarjeta o la diapositiva, no exposición, lo cual no favorece el contacto visual que debe establecerse entre el presentador y el auditorio o el tribunal y esto denota insuficiente dominio del contenido que se está tratando
- errores gramaticales y de escritura en las diapositivas
- utilización de palabras o frases de uso poco frecuente en su vocabulario activo lo cual los conduce a hacer la presentación poco atractiva
- insuficiente dominio de las palabras o frases de transición que se deben realizar en cada una de las partes de la estructura de la presentación oral que sirvan de guía al auditorio, entre otras.

Estas insuficiencias se presentan, fundamentalmente, debido a que, al orientar la tarea, en muchos de los casos, los profesores dan por hecho que los estudiantes tienen conocimientos suficientes para realizarla sin dificultades y no siempre es así. Es importante, entonces que, si el profesor no tiene concebido dentro del contenido de su asignatura enseñar a los estudiantes cómo desarrollar una presentación oral, debe planificar, al menos en consultas previas al desarrollo de la actividad, su preparación para lo cual les debe enseñar, como mínimo, las acciones esenciales a realizar para hacer una buena presentación. (Anexo1)

En dicha preparación se sugiere al profesor partir de la enseñanza de la estructura del texto académico, tanto oral como escrito, la cual el estudiante debe seguir para la realización de una presentación oral. En contextos académicos, los presentadores o ponentes suelen seguir una estructura general para expresar sus ideas a fin de facilitar la comprensión del auditorio. (Figueredo, et. al, 2006)

Estructura de la presentación oral

Las consideraciones acerca de la estructura de la presentación oral son variadas. Así, por ejemplo, Figueredo, et. al., 2006, Stephen, 2015, Auceje 2021, Delgado, 2021, entre otros), refieren la estructura de la presentación oral. Una cifra considerable de

investigadores coincide en tres partes fundamentales, la introducción, el desarrollo y las conclusiones. En el caso de una cuarta parte, establecida por otros de esos investigadores, se considera desde este trabajo, que esa cuarta parte es consustancial a las conclusiones de la presentación, por tanto, se asumen las tres primeras partes como definitivas.

1. La introducción: es la parte de la presentación en la que se anuncia el tema que va a tratar en el desarrollo, es breve, incluye el objetivo de la presentación y se presentan las ideas más importantes que se van a desarrollar en la presentación con el fin de atraer la atención del auditorio. En la introducción se puede incluir, además, a quién va dirigida la presentación o exposición.

2. El desarrollo o cuerpo: es la parte de la presentación en la cual se desarrollan las ideas más importantes.

3. Las conclusiones: es la parte de la presentación en la que el presentador o ponente resume las ideas más importantes expuestas en el desarrollo. (Adaptado de Figueredo, et. al, 2006)

En el siguiente cuadro esta estructura se presenta de manera simple de forma tal que el profesor de cualquiera de las asignaturas que se imparten en la universidad pueda enseñarla a sus estudiantes y que la presentación oral se convierta en habilidad de estudio para que ellos, una vez dominadas las acciones que deben realizar para aprender a aprender mejor y la puedan utilizar adecuadamente.

Cada una de las partes de la presentación oral va acompañada de palabras o frases breves denominadas transición (Institut Joansolá, 2020) con sus correspondientes funciones dentro de la exposición que utiliza el presentador para guiar al auditorio en su presentación. Estas palabras y/o frases breves se utilizan para marcar el final de una de las partes de la exposición y el inicio de la otra y también para pasar de una idea a otra del desarrollo. Así, por ejemplo:

Palabras y/o frases breves de transición para guiar al presentador:

Estructura	Funciones	Palabras o frases breves

Introducción	- Para presentar / enunciar el tema	-Yo voy a hablar acerca de... -Hoy, el tema de mi presentación es... -Este capítulo trata de... -Este capítulo se refiere a...
Desarrollo o cuerpo	4. Comenzar el desarrollo -Para brindar información adicional- - Para pasar a otra idea o aspecto - Para ilustrar /brindar u ofrece ejemplos -Para reformular o aclarar	- Comencemos por el primer aspecto... -Además -Bien, ahora vamos a ver/vamos a analizar/ vamos a dirigirnos hacia/... -Por ejemplo... -Tal como... -Para ilustrar... -En otras palabras... -Es decir...
Conclusiones	-Para concluir	- Para concluir... -En conclusión... -Esto es todo cuanto debo decir...

(Tomado y adaptado de, Figueredo, et, al, 2006)

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, estas palabras o frase cortas funcionan como nexo entre lo que ya se ha dicho y lo que vendrá a continuación y lo más importante es que sirven de guía al auditorio para seguir la exposición del presentador. (Institut Joansolá, 2020)

Como se expresó en ideas anteriores en este trabajo, son muy variadas las investigaciones relacionadas con la presentación oral ya sea en el contexto académico como en otros ámbitos,

sin embargo, por su sencillez y fácil comprensión, en este trabajo se sugiera a los profesores seguir la guía ofrecida en el Anexo 1

en: <https://libguides.usc.oralprese>

CONCLUSIONES

La realización de este trabajo permitió caracterizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo relacionado con el desarrollo de la presentación oral, como habilidad de estudio. La información que se ofrece a los profesores contribuye a generalizar experiencias acerca de qué se puede hacer para que los estudiantes realicen una presentación oral más consciente y con ello mejoren su aprendizaje a la vez que mejoran su práctica pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Auceje, Elena, 2021. En <https://slidesfy.com/como-hacer-una-buena-presentacion-oral.html>
2. Bermúdez, Rogelio, 1997. Conferencia dictada en Maestría en Ciencias de la Educación, La Habana.
3. Cómo hacer una buena exposición en clase. En <https://webdelmaestrocmf.com>
4. Cómo conseguir exposiciones orales efectivas (III)/La estructura de una exposición oral En: <https://www.institutjoansola.cat...pdf>
5. Delgado, Paula, 2021. La exposición oral. En <https://celee.uao.edu.co/la-exposicion-oral/>
6. Diccionario prehispánico de dudas, 2005. Real Academia Española.
7. Extracts from Matthews, 2011. Dublin City University. En
8. Figueredo Reyes, Mérida, Dolores Corona Camaraza, Juan Silvio Cabrera Albert, et. al., 2006. At Your Pace III. Editorial Félix Varela, La Habana.
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>
10. Hurrutinier, Pedro, 2020. La Universidad cubana: el Modelo de formación. Ministerio de Educación Superior Cubana. En: <http://w.w.w.mes.gob.cu>
11. PowerPoint Tips. GRANDVALLEY STATE UNIVERSITY En: www.gvsu.edu
12. Stephen, L., 2015. The Art of Public Speaking. 12th edition. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education. En: <https://libguides.usc.edu/writingguide/oralpresentation>
13. La estructura de una exposición. En <https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=http://www.institutjoansola.cat/parlem/wp-content/uploads/2016/10/3.-EST>

ANEXOS

ANEXO 1

Guía para la presentación oral/Preparando tu presentación oral

La siguiente información le ayudará a prepararse para futuras presentaciones orales en las que participará como estudiante universitario. Estúdielo detenidamente e intente incorporar este conocimiento a su origen cultural.

1. Primero que nada:

- piensa en lo que quiere lograr (informar a tu audiencia, inspirarlos a pensar sobre tu tema o convencerlos de un punto de vista en particular)
- piensa en su audiencia (conocimientos previos que tienen sobre su tema, algún interés particular, cómo los vas a involucrar en tu presentación)

2. Luego:

- haz una lluvia de ideas sobre su tema y escriba un bosquejo
- investiga tu tema su tema, el tiempo limitado para su presentación.
- organiza tu material y escribe un borrador en orden lógico
- resume tu borrador en puntos para escribir en transparencias y / o tarjetas.
- planifica y prepare sus ayudas visuales.
- ensaya tu presentación y obtén la longitud adecuada. Pídele a un amigo que te escuche y te tome el tiempo.

3. En la estructura:

Introducción (puede escribirse al final)

- capta la atención de tus oyentes, comienza con algo que los haga pensar
- indica tu propósito; por ejemplo: 'Voy a hablar de...', 'Esta mañana quiero explicar ...'
- presente un esquema de tu charla; por ejemplo: "Me concentraré en los siguientes puntos: Primero que nada ... Luego ... Esto conducirá a ... Y finalmente ..."

El desarrollo o cuerpo

- presenta tus puntos principales uno por uno en orden lógico
- trata de que quede absolutamente claro cuando se mueva a otro punto. Por ejemplo: "El siguiente punto es que ...", "Está bien, ahora voy a hablar de ...", "De hecho, ahora me gustaría explicar ...", "Por supuesto, no debemos olvidar que ...", "Sin embargo, es importante darse cuenta de que ..."
- utiliza ayudas visuales para hacer su presentación más interesante.

La conclusión

- es muy importante dejar a tu audiencia con un resumen claro de todo lo que has cubierto

- resume los puntos principales nuevamente, usando frases como: 'Para resumir...', 'Entonces, en conclusión ...', 'Bien, para recapitular los puntos principales ...'
 - repite el propósito de tu charla y di que has logrado su objetivo: "Creo que ahora puedes ver eso ...", "Mi intención era ..., y ahora debería quedar claro que ..."
 - agradece a la audiencia e invite a hacer preguntas: 'Gracias. ¿Hay alguna pregunta?'
 - entrega de tu presentación
4. Habla con tu audiencia, ¡no les leas!: Si lees tu presentación, tu audiencia probablemente entenderá muy poco y perderá la concentración rápidamente.
 5. Enfatiza los puntos claves y asegúrate de que las personas se den cuenta de cuáles son los puntos claves. Repítelos usando diferentes frases.
 6. Comprueba de antemano la pronunciación de palabras difíciles, inusuales o extranjeras.
 7. Usa tu voz para comunicarte con claridad
 8. Habla lo suficientemente alto para que todos en la sala lo escuchen y habla despacio y claro. ...

<https://libguides.usc.oralprese>

LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS NEUROCIENCIAS

DraC. Yareira Puig Pernas, Facultad de Español para No Hispanohablantes, Universidad de La Habana, Profesora Titular y Consultante, yareira.pp@fenhi.uh.cu, ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.0100.3188>

MSc. Theudis Mosquera Puig, Laboratorios MEDSOL, theudis@nauta.cu

RESUMEN

La utilización de diferentes manifestaciones artísticas en el aprendizaje de lenguas ofrece muchas posibilidades entre las que se encuentran alcanzar determinados fines lingüísticos, propiciar el conocimiento de la cultura cuya lengua se estudia, favorecer la perspectiva intercultural del aprendizaje, profundizar en el conocimiento de su cultura, colaborar con el principio de la interdisciplinariedad y fomentar las habilidades en el área de lenguas extranjeras que no es necesariamente artística. En este trabajo se pretende fundamentar desde las neurociencias cómo la utilización de diferentes manifestaciones artísticas en las clases de lengua extranjera eleva la calidad del aprendizaje al propiciar que se activen los procesos cerebrales cuando el estudiante aprecia la obra, se emociona, la disfruta y esto lo conmina a comunicar y compartir estas vivencias en la lengua extranjera.

Palabras claves: aprendizaje, lengua extranjera, arte, emoción

ABSTRACT

The use of different artistic manifestations in language learning offers many possibilities, among which are to achieve certain linguistic purposes, promote knowledge of the culture whose language is studied, promote the intercultural perspective of learning, deepen the knowledge of its culture, collaborate with the principle of interdisciplinarity and promote skills in the area of foreign languages that is not necessarily artistic. In this work, it is intended to establish from neurosciences how the use of different artistic manifestations in foreign language classes increases the quality of learning by promoting the activation of brain processes when the student appreciates the work, gets excited, enjoys it and this urges to communicate and share these experiences in the foreign language.

Keywords: learning, foreign language, art, emotion

INTRODUCCIÓN

A partir de la Conferencia Mundial “Educación para Todos” 1990, del Informe “La Educación Encierra un Tesoro” de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, de su presentación a la UNESCO en 1996, del Foro Mundial sobre la Educación realizado el año 2000, la mayoría de los países se ha comprometido a cambiar el panorama educativo mundial, estableciendo seis objetivos fundamentales, entre los que se encuentra la calidad en la educación.

En la bibliografía consultada, se enfatiza en que la calidad de la educación se relaciona con el producto final, con la del proceso en su conjunto.

Para algunos autores la calidad de la enseñanza se puede analizar desde una visión absoluta y otra relativa. La primera, se relaciona con las metas de la institución, su adecuación y organización, considerándose su totalidad con la calidad objetiva del producto, en los propósitos y objetivos alcanzados. La segunda, abarca las relaciones existentes entre los diferentes elementos del contexto: el proceso, el producto y la coherencia entre ellos.

DESARROLLO

De acuerdo con Poggioli (1996) se corresponde con los resultados de la educación ofrecida en términos de los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) adquiridos por los estudiantes, así como la pertinencia de estos en función de las demandas de la sociedad. Además, los medios de los que se vale el sistema para ofrecer el servicio: docentes, infraestructura, materiales y currículos y el proceso educativo, en términos de las condiciones y los procesos de enseñanza aprendizaje.

En general, en lugar de definir el concepto de calidad en educación por lo difícil que resulta, se ha optado por señalar y describir los factores que más inciden en su mejoramiento:

- la cualificación y formación del profesorado;
- la programación docente;
- los recursos educativos y función directiva;
- la innovación e investigación educativa;
- la orientación educativa y profesional;
- la inspección educativa;
- la evaluación del sistema educativo.

De los antes mencionados se hará referencia, de forma integral, a los cinco primeros, por su incidencia en proceso de enseñanza-aprendizaje y a los que podemos aproximarnos desde las neurociencias.

El primer factor está directamente relacionado con la calidad del educador:

- se hace referencia no solo a su formación inicial, que juega un papel crucial, sino también a su capacitación y superación continua;
- se articula, además con la innovación e investigación educativa, no siempre se

enseña basándose en enfoques, métodos actualizados, que se corresponden con las tendencias actuales;

- se proclama que el estudiante se considera el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero *su participación*⁵⁵ en este no contribuye totalmente a lograr su autonomía, ni a concientizar en ellos su responsabilidad;

Con respecto a los estudiantes se pudiera agregar que:

- las necesidades e intereses del estudiante cuentan, él es el centro;
- cada estudiante es único con sus características positivas y negativas, particularidades, motivaciones y mundo interior;
- los enfoques y métodos de enseñanza-aprendizaje deben responder a las necesidades, intereses, motivaciones y características del estudiante;
- el aprendizaje depende de la consideración e integración de los factores cognitivos y afectivos;

Se incluyen los factores mencionados sobre la calidad en la educación, que se corresponden con la programación docente, los recursos educativos y función directiva, la orientación educativa y profesional.

En la actualidad, especialistas de distintas ciencias, especialmente psicólogos y neurólogos convergen en aportar cambios en el aprendizaje y la educación. Según ellos una buena educación produce cambios en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje.

En las décadas de los sesenta y los setenta, el proceso educativo estuvo descansando solo en una mitad del cerebro. Se otorgaba el predominio del hemisferio izquierdo, entre otras creencias porque allí reside la importante función del habla.

Pero, la ciencia ha demostrado que el hemisferio derecho controla el izquierdo y procesa la información de modo simultáneo, total o global, es intuitivo, permite modelos de percepción general en las tareas de relaciones espaciales y figurativas.

⁵⁵ **La participación** se define como la inclusión mental y emocional de las personas en situaciones de grupo, que las alienta a contribuir con los objetivos del grupo y a compartir la responsabilidad por ellos. Se asumen cinco tipos de participación: la informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.

Los procesos de aprendizaje son considerados por los neurocientíficos como procesos cerebrales, en los que el cerebro reacciona ante un estímulo, lo analiza, lo procesa, lo integra, y lo ejecuta.

El prefijo –neuro nos remite a la neurociencia, neuropsicología, neuropedagogía, las que se unen para investigar las bases biológicas de los procesos de enseñanza- aprendizaje, generando un diálogo entre el mundo científico y el pedagógico.

¿Qué es la neurociencia?

Singer (1985) la define como la “ciencia que integra el conocimiento de todas estas áreas del conocimiento humano: Anatomía, la Embriología, la Fisiología, la Farmacología y la Psicología”

Destacan su interdisciplinariedad Beauport y Díaz, (1994), cuando afirman que es la “disciplina que se encarga del estudio interdisciplinario del cerebro humano”

Battro y Cardinalli (1996) van más allá y la precisan como “nueva disciplina y transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona”

Según Kandel (2000) “... aporta explicaciones de la conducta en términos de actividades del encéfalo; explica cómo actúan millones de células nerviosas para producir la conducta y cómo estas células están influidas por el medio ambiente”

Campos (2010), apunta que “posibilita la comprensión de los mecanismos cerebrales que subyacen el aprendizaje, a la memoria, el lenguaje, a los sistemas sensoriales y motores, a la atención, a las emociones, al comportamiento, entre otros”

Y para Mora (2015) “significa sacar ventaja de cómo funciona el cerebro para aplicarlo al aprendizaje y a la enseñanza porque al fin aprender y memorizar e incluso, interaccionar en el mundo, depende del cerebro”

Es por eso que se enfatiza en la superación continua e implementación de los resultados de las investigaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta muy importante para un educador entender la Neurociencia, conocer el cerebro: cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información; poder mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula y a través de su planificación de la clase, de sus actitudes, de sus palabras y de sus emociones influir en el desarrollo del cerebro de los estudiantes, en la forma en que aprenden.

La Neurociencia ha hecho aportes a la Educación con el objetivo de que se conozca mejor el cerebro humano, se comprendan mejor los procesos de aprendizaje para lograr incidir en ellos de una manera más efectiva y mejorarlos. Estos son algunos de ellos:

- El cerebro es el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de aprender y a la vez enseñarse a sí mismo;
- Cada cerebro es único, irrepetible, aunque su anatomía y funcionalidad sean comunes a todos los humanos;
- El desarrollo del cerebro está bajo influencias genéticas y ambientales;
- El cerebro aprende mediante diferentes vías y el aprendizaje se refuerza por el reto y se inhibe por el estrés;

“El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara para encender”

Plutarco

- La capacidad de aprender no está tanto en el genoma, en el desarrollo determinista del ADN para la construcción de las estructuras cerebrales, como en el ambiente.
- Para una mejor educación y como parte del ambiente, es necesario introducir cambios en el diseño arquitectónico de las aulas en las escuelas y universidades
- Los niños de temprana edad serían más felices y aprenderían más al aire libre que en las aulas.
- Las emociones matizan el funcionamiento del cerebro; son fundamentales para modelarlo; se sirven de la atención, la percepción y la memoria.
- La emoción es el vehículo que transporta las palabras y su significado. Solo se puede enseñar a través de la alegría.
- La música y el arte ejercen influencia en el cerebro.
- La enseñanza cambia la física y la química del cerebro de la persona que aprende.

Lo anteriormente expuesto permite JUSTIFICAR la vinculación de los estudios de las Neurociencias al contexto pedagógico y permite clarificar otros conceptos, como: neuroeducación, neurodidáctica, neuroeducador, etc... La primera nos ofrece una nueva visión de la enseñanza basada en los conocimientos del cerebro, permite fundamentar el proceso de enseñanza. La segunda, “no contempla solo los conceptos o contenidos a impartir, sino... en cómo se encuentra la persona que va a aprender, en la forma en que se presentan esos

contenidos...para que el aprendizaje sea más eficaz y óptimo” (Miravalles, 2016). El tercero, es el encargado de materializar los supuestos anteriores en la clase.

Campos (2011) argumenta que la Neuroeducación, “es una nueva línea de pensamiento y acción que está uniendo tres grandes áreas del conocimiento con la Pedagogía: las Neurociencias, la Psicología y la Educación, cuyo principal objetivo es acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje.”

Dicho con palabras de Mora (s/f) “La neuroeducación apunta a conocer qué herramientas puede proveer la neurociencia para enseñar de forma más eficiente y detectar problemas neurológicos y psicológicos en el aprendizaje.”

Y se agrega lo planteado por Goswami (2015), cuando se refiere a nuevas técnicas que contribuyen a potenciar los procesos de aprendizaje, así como una manera práctica de analizar la eficacia de diferentes pedagogías que conlleven a una formación equitativa y de calidad.

Complementa lo planteado por Mora (s/f) que habla de herramientas y Goswami (2015) de técnicas, lo dicho por Erk et al., (2003) sobre los tres factores que se destacan en el aprendizaje desde la neuroeducación. El autor señala su relación y recalca su importancia en todas las etapas del proceso: la emoción, la atención y la memoria.

Los resultados de las investigaciones en neurociencia revelan que no se puede separar lo cognitivo de lo emocional. Es por eso que uno de los aportes de la neurociencia se refiera a que las emociones diversifican la actividad del cerebro, son esenciales en su modelación y recurren a la atención, la percepción y la memoria para generarla. En experimentos con neuroimágenes, se ha comprobado que se recuerda mejor en contextos emocionales positivos.

Se enfatiza en que la emoción, es imprescindible para facilitar la atención y se han identificado tres redes atencionales: de alerta, orientativa y ejecutiva, las que activan regiones concretas del cerebro y en las que intervienen neurotransmisores específicos.

El tercer factor es vital, no se puede aprender sin memoria ya que se consolida la información adquirida para recuperarla cuando es necesario. Se recuerdan mejores situaciones asociadas a un alto impacto emocional, lo cual tienen un alto valor adaptativo.

Si se pretende perfeccionar el aprendizaje de una lengua en este caso a través de la utilización de diferentes manifestaciones artísticas, pues se debe acudir a la neurodidáctica, disciplina que contribuye a que se aprenda con todo el potencial cerebral, considerando los tres factores antes mencionados, que favorecen el proceso.

Se eligieron las manifestaciones del arte porque se coincide con Ornstein (1978) en que a pesar de que la educación está basada casi exclusivamente en formas escritas o habladas, el conocimiento no se expresa solamente con palabras, el artista, el bailarín, el pintor, el místico han aprendido a desarrollar la parte no verbal de la inteligencia, a transmitir su mundo interior de formas diversas.

El uso de las manifestaciones artísticas está avalado por varios autores:

- Van Patten y Cadierno, (1993) "...es facilitarles un input comprensible que contenga elementos nuevos y alimente los mecanismos inconscientes con suficientes ejemplos de la lengua."
- Fonseca (2005) "...es promover la motivación intrínseca o interés propio del estudiante, en utilizar los contenidos estudiados con sus propias estrategias indicadoras de la autonomía alcanzada en el aprendizaje."
- Schuman (1999) enfatiza en la novedad de los estímulos, que sean atractivos, significativos y familiares para los estudiantes; se adecuen al nivel de lengua, a los objetivos propuestos y que representen retos que sean capaces de enfrentar y superar.
- Gutiérrez (2012) refiere que los estímulos se vinculen con las necesidades concretas del estudiante, con su realidad para ver la lengua como un vehículo de expresión de los significados, respetando las normas sociales y culturales de los nativos de la lengua, que incluye la comunicación intercultural.
- Hardiman (2012) plantea que el trabajo con las obras de arte, estimula en los estudiantes procesos como la curiosidad, observación, comparación o relación entre las ideas, imprescindibles para el desarrollo del pensamiento creativo y del aprendizaje.

Desde la perspectiva de la neurociencia, cada manifestación artística activa diferentes regiones cerebrales: la música se procesa en la corteza auditiva, lóbulo temporal; las artes que se relacionan con movimientos; el baile o el teatro, activan la corteza motora; las artes visuales y la pintura se procesan en los lóbulos occipital y temporal; la poesía y la prosa involucran las áreas de Broca y Wernicke, relacionadas con el procesamiento lingüístico (Posner et al., 2008).

Bradley (2002) se refiere a la danza, el baile (a su aire) como una estupenda forma de desarrollar tres aspectos del pensamiento creativo: la fluidez, la originalidad y la capacidad de abstracción. Es importante agregar que los mismos circuitos neurales que se activan al realizar una acción

también lo hacen al observar a otra persona haciéndola. (Las neuronas espejo posibilitan la imitación, una poderosa forma de aprendizaje)

Sobre el uso de la música, D' Arcangelo, (2003) apuntó que la memoria se beneficia cuando se utiliza de fondo durante la lectura para sí y subraya, además, que las habilidades cognitivas se desarrollan mejor.

La música, una canción, una poesía, una obra pictórica, pueden provocar en los estudiantes diferentes emociones, negativas o positivas; pueden traerles recuerdos de experiencia personales (nivel biológico, psicológico, social y espiritual), se mezclan con emociones, vivencias y, a través de ellas, se consigue aumentar la capacidad memorística. Según las neurociencias, las zonas cerebrales que controlan la memoria y las emociones, se encuentran interconectada anatómica y funcionalmente. El cerebro trabaja en red y una única región cerebral no puede explicar una función, como en el caso de las artes visuales.

Las actividades de simulación, dramatización, juego de roles al tener que memorizar parlamentos, frases etc. inciden en la memoria. También favorecen la participación de estudiantes introvertidos, porque no son ellos, son los personajes los que están “actuando”. Las técnicas didácticas mencionadas requieren en ocasiones del trabajo en grupo o cooperativo, que mejoran la comunicación interpersonal y apoyan el desarrollo de las habilidades sociales al tener que resolver y solucionar conflictos para llegar al final de las actividades.

Si según Picasso, P (s/f) “el artista es un receptáculo de emociones que vienen de todas partes: del cielo, de la tierra, de un trozo de papel, de una forma pasajera, de una tela de araña”. El destinatario del producto, con la carga emocional que lo acompaña viaja en el tiempo, revive historias, personajes, conoce lugares, experimenta emociones y sentimientos que pueden sobrepasar las que él quiso transmitir.

Es grande la incidencia positiva de factores afectivos como la motivación hacia las actividades y, según la forma en que se oriente su preparación y guíe su ejecución, aumentarán la seguridad de los estudiantes, la autoestima, y estarán más abiertos a los retos. Es por eso que se sugiere llevar a cabo el trabajo con las manifestaciones artísticas utilizando enfoques, métodos, estrategias que los motiven.

Uno de ellos podría ser **El trabajo en estaciones** que según Espiñeira (2005), “rompe con la linealidad tradicional de la clase, se basa en la atención a las diferencias individuales que conviven en el aula., desarrolla la autonomía, elimina la ansiedad, aumenta la motivación basado en la novedad del procedimiento y el interés por el tema, la carga afectiva y vivencial, el valor

mnemotécnico, el componente lúdico y el placer, la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, la retroalimentación positiva a través de la autoevaluación, el desafío a las creencias y la transformación del espacio físico”. En el caso de las manifestaciones artísticas, se pueden considerar diferentes variantes, por ejemplo:

- acordar el tema y trabajar la misma manifestación en las diferentes estaciones;
- determinar el tema y trabajar en cada estación una en específico;
- sistematizar, aplicar los distintos contenidos estudiados por estación, en la que habrá una de las manifestaciones;
- centrarse en un autor y su obra, o en una tendencia literaria, de artes plásticas, arquitectura;
- permitir que los estudiantes organicen la ruta y las estaciones e incluyan fotos, videos, poemas, dibujos creados por ellos.
- **La clase invertida**, aprovecha el aprendizaje multimodal (mixto, blended) presencial y no presencial, utiliza las posibilidades de las tecnologías para perfeccionar el aprendizaje:
- se incrementa la responsabilidad del estudiante, él determina el tiempo de preparación, comenzar el acceso a los contenidos, según sus necesidades o preferencias y esto le permite aprender a su ritmo.
- propicia el trabajo cooperativo y el intercambio entre los estudiantes sobre las actividades a realizar y el resultado;
- aumenta la seguridad, disminuye el miedo a equivocarse y eleva la autoestima porque puede prepararse con antelación y tiene tiempo de clarificar las dudas con otros compañeros antes de llegar a la clase.
- se dinamiza la clase la que se orienta había las interacciones entre los estudiantes y entre estos y el profesor, se clarifican las dudas, se responden preguntas, se personaliza y el profesor trata las dificultades más comunes; el uso del tiempo de la actividad docente se racionaliza, se optimiza.

El “**Proyecto de creación**, cuyo propósito es hacer, producir, crear o efectuar algo, dar cuerpo a una idea, a un tema, a una vivencia o un deseo en forma final material: discurso, poema, sinfonía, escultura...” (Caeiro-Rodríguez, 2017) Si se transfiere al aprendizaje de las lenguas extranjeras, en el caso específico del trabajo con las manifestaciones artísticas, es lograr que exprese

emociones, sentimientos, ideas, su individualidad, su personalidad, su yo, a través de manifestaciones artísticas creadas o no por él y que pueda explicar la relación con la obra analizada en la lengua objeto de estudio. (Soy, cómo soy, cómo y qué siento, cómo lo exteriorizo, lo expreso en la lengua extranjera)

La narrativa transmedia impacta en el cerebro, “es una historia narrada en diferentes lenguajes (verbal, audiovisual, icónico, etc.) y diferentes medios de comunicación (cine, comics, televisión, etc.), lo cual significa que no es una adaptación de un medio a otro, sino que se puede ver como un todo que se cuenta a partir de diferentes medios y lenguajes” (Scolari, 2013). Se pueden activar muchas más áreas del cerebro, no sólo las de la comprensión y procesamiento del lenguaje, sino también la de otros sentidos (olfato, la vista, el gusto) si la persona se siente en el lugar y experimenta emociones, sensaciones que le produce el relato, y hasta áreas motoras si se ve corriendo, caminando por el lugar. Es fundamental lograr la empatía con los presentes, que se sientan parte o protagonistas de la historia.

El aprendizaje por proyectos, el cual se puede implementar desde los niveles iniciales de competencia en la lengua extranjera. La situación problemática a resolver sería en este caso, buscar manifestaciones artísticas que se vinculen con los temas de las unidades, de las clases. Los estudiantes deben complementar lo que se dio en la clase con obras pictóricas, fotos, poemas, adivinanza, esculturas, obras de la arquitectura que tengan un vínculo temático y con las que puedan sistematizar o aplicar los contenidos estudiados. Se deben seguir los pasos en que se estructura el aprendizaje por proyectos: determinación del tema, organización de los grupos que van a trabajar, selección de la manifestación; elaboración del producto; presentación en el aula, evaluación final. Es muy importante la participación de los estudiantes en las etapas que se mencionaron. Deben ser capaces de argumentar su selección, mencionar los retos que vencieron y las dificultades que presentaron durante la ejecución de las actividades, etc.

CONCLUSIONES

- “Intentar enseñar algo sin saber cómo funciona el cerebro de un alumno promedio, es hoy tan difícil como intentar ser diseñador de guantes sin haber visto jamás una mano” Hart (2005)
- “El cerebro humano, que es un órgano complejo en continua reestructuración, agradece los retos y necesita el arte.” (Guillén, 2015)
- El trabajo con las manifestaciones artísticas, así como las actividades que se planifican alrededor de ellas, están respaldadas por los principios de la neuroeducación.

- El empleo de imágenes, música y textos que se relacionen con las manifestaciones artísticas resulta conveniente en el aprendizaje de lenguas, motiva a los estudiantes a expresarse, desarrolla habilidades para la apreciación artística y el disfrute del arte.
- El trabajo con las manifestaciones artísticas resulta una vía eficaz de integrar lo cognitivo y lo afectivo en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battro, A. M. & Cardinali, D. P. (1996). Más cerebro en la educación. Buenos Aires: La Nación
- Beauport, E; Díaz, S (1994). Las Tres Caras de la Mente. Caracas: Galac S.A pp. 4,7.
- Bradley K. (2002): "Informing and reforming dance education research". En Deasy R. (Ed.), Critical links: learning in the arts and student academic and social development. Arts Education Partnership.
- Caeiro-Rodríguez, C (2017) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción
- Campos, AL (2011) Neurociencias, aprendizaje y neuroeducación
- D' Arcangelo, M. (2003). On the mind of a child: a conversation with sally shaywitz. Educational Leadership, 60(7), 6-10.
- Erk, S. et al. (2003): "Emotional context modulates subsequent memory effect". Neuroimage, 18
- Espiñeira, S (2005) Aprendizaje por estaciones, CVC Cervantes.
- Fonseca, M^a C. (2005): "El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas", Brandy, I. K., Navarro Coy, M., Perrián Pascual, C. (eds.) Nuevas tendencias en lingüística aplicada. Madrid: Quaderna Editorial, pp. 55-77.
- Goswami, U. (2015). Neurociencia y Educación: ¿Podemos ir de la investigación básica a su aplicación? Un posible marco de referencia desde la investigación en dislexia. Psicología Educativa, 21, 97-105. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.002> [Links]
- Guillén, J (2015), ¿Por qué el cerebro humano necesita el arte?
- Hardiman, M (2012). The brain-targeted teaching model for 21 st-century schools. Corwin.
- Hart, L. (2005) How the brain works. Estados Unidos. Basic Books, Inc.,
- Mora, F (2015) Qué es Neuroeducación
- Posner, M. et al. (2008): "How arts training influences cognition", en Learning, arts and the brain: the Dana Consortium on arts and cognition, Danna Press.
- Scolari, C (2013), Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan
- Schumann, L., (1999), "A neurobiological perspective on effect". En: Affect in Language Learning. Arnold, J. (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 50-51.
- Van Patten, B., y Cadierno, T. (1993): "Input processing and second language acquisition: A role of instruction". En: Modern Language Journal, 77, 1, pp. 45-57

CAPÍTULO III.
ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA Y
SU DIDÁCTICA

COMPILADORAS:
ANALEY FDEZ DUEÑAS
SANDRA HDEZ GARCÍA

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A CHINOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA. RETOS Y PERSPECTIVAS (CONFERENCIA MAGISTRAL)

Dra. Lidia Ester Cuba Vega, lidiacuba@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0405-5194>

Universidad de La Habana

INTRODUCCIÓN

La Universidad de La Habana, Cuba, principalmente desde la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), ha acumulado una vasta experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua a sinohablantes en diferentes tipos de cursos:

- Cursos de corta duración para turistas: desde una semana hasta 6 meses. Aulas multiculturales.
- Cursos de Larga duración: un curso académico. Aulas multiculturales.
- Curso Preparatorio: un curso académico para quienes continuarán estudios universitarios en Cuba. Aulas multiculturales.
- Curso especial para estudiantes chinos: un año de duración para quienes continuarán estudios en universidades cubanas.
- Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes: 4 años. Aulas multiculturales con predominio de estudiantes chinos.
- Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera: 2 años. Aulas multiculturales con predominio de estudiantes chinos.
- Cursos de entrenamiento predoctoral: tiempo determinado según necesidades e intereses del cursista.
- Doctorado en Lingüística Aplicada, mención Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Hasta cuatro años.

El trabajo continuado y sistémico en los diferentes tipos de curso nos ha permitido determinar fortalezas y debilidades sobre las cuales trabajar.

Un elemento fundamental en este perfeccionamiento continuo lo ha constituido la investigación lingüística, sociocultural y didáctica, en la que se involucran no solo el docente, sino también, y de manera protagónica, los propios estudiantes, fundamentalmente los de Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Precisamente, en esta presentación intentaré mostrar algunos resultados de estas investigaciones que constituyen el soporte principal en el trabajo de perfeccionamiento, y haré una breve referencia a nuestras experiencias sobre cómo influyen las investigaciones realizadas en el trabajo en el aula con las variedades lingüísticas y la capacitación del profesor para abordarlas, así como de las experiencias metodológicas sobre la interculturalidad en la enseñanza del español.

Desarrollo:

1. Variabilidad lingüística y enseñanza del español como segunda lengua

¿POR QUÉ SEGUNDA LENGUA?

Consideramos la diferencia entre lengua extranjera/segunda lengua. Partimos del criterio de Santos Gargallo (1999: 21):

<i>Lengua Segunda (L2)</i>	<i>Lengua Extranjera (LE)</i>
<i>Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende.</i>	<i>Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.</i>

Esta consideración ha sido importante en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje dado que los estudiantes chinos están inmersos en el medio lingüístico – cultural cubano y deben interactuar con los nativos de la comunidad donde aprenden el español. Es, por tanto, indispensable tener en cuenta lo expresado por Zárata (1986: 71) en relación con la función del profesor de LE y L2: “Adoptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también

analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña.”⁵⁶

Lógicamente, uno de los problemas vitales que debe resolver el profesor de español L2 es qué variable lingüística enseñar.

No debe perderse de vista que los estudiantes se encuentran, como ya mencionamos, en un proceso de inmersión lingüística y cultural, lo que demanda también determinadas observaciones.

1.1. Algunas consideraciones teóricas para la selección del modelo de español que debe enseñarse en el aula de ELE/EL2

Para nadie es un secreto que “el posicionamiento del español como lengua internacional y el papel destacado de la comunidad hispanoamericana en la vitalidad y la proyección de la lengua española en el mundo (Mora-Figueroa, 1998) han llevado a considerar la importancia de enseñar variedades en la clase de español”.

Las diferencias entre las variedades del español de Hispanoamérica y las del español peninsular pueden ocasionar algunas dificultades comunicativas, sobre todo con relación con el léxico y la pragmática.

La selección de un modelo debe tener como objetivos:

- aumentar la eficacia de la comunicación pragmática del alumno en un contexto específico,
- capacitar a los aprendientes para dar respuesta a usos geográficos y sociales distintos para que puedan hablar de forma diferenciada según las circunstancias y los niveles de hablas.

Según Moreno Fernández (2010: 162), el profesor de ELE en un contexto heteroglósico “está obligado a conocer cuáles son esas variedades y reflexionar sobre cuáles merecen considerarse variedades dialectales o geolectales aplicables en la enseñanza”, o sea, debe de enseñar la variedad o variedades de las regiones que considera pertinentes para sus alumnos.

⁵⁶ Traducción de Manga (2008).

Además, el profesor debe combatir los peligros que conllevan las visiones estereotipadas sobre algunas variedades, dando oportunidad a los aprendientes de construir sus propios juicios sobre las culturas del diáspora del español, a través del estudio de las variedades lingüísticas y, sobre todo, del léxico y aspectos fraseológicos.

1.1.1. ¿Cuál modelo?

Moreno Fernández (2010:165-166) cita tres prototipos principales empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad:

a) El modelo castellano. Aún es común para muchos profesores la idea etnocentrista de que la norma culta centro-septentrional es la variedad principal de la lengua. Esta norma goza de gran prestigio social y lingüístico, y tiene la ventaja de concordar tradicionalmente con la norma académica.

b) El modelo más cercano. Es aquel que presenta el modelo de lengua de los lugares más influyentes por cercanía o interés en el país de enseñanza. Así pues, en EEUU se suele preferir el español de México o en Brasil el español del Río de la Plata. En este modelo también se incluye la variedad propia del profesor de español.

c) El modelo general. Con este modelo se corresponde el «estándar» descrito por Andiön (2008) y que Moreno (2010) denomina «español general». Moreno apunta a que los problemas fundamentales de este modelo son que no lo habla nadie y que una de las maneras de llegar a él es crear un sistema artificial cuyos riesgos son la incoherencia, inconsistencia y artificialidad. No obstante, sí considera posible llegar un grado de neutralidad aceptable de forma análoga a como lo hacen medios de comunicación internacionales como la CNN, esto es, atenuando el acento y los rasgos más locales de hablantes de distintas variedades.

Seguimos a Andiön y Gil (2013: 53) cuando exponen:

Para diseñar un modelo lingüístico del español desde la perspectiva de su enseñanza, ya sea L2 o LE, debemos partir de dos presupuestos: 1) la unidad del español como sistema reducido estandarizado y válido para las normas cultas del mundo hispánico, y 2) la complejidad de su variación geográfica.

Es conveniente presentar una fórmula con exponentes flexibles que permitan adaptar el modelo respecto de la situación a la que se aplique. Hablamos de la fórmula:

ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas

La ecuación adquiere su verdadera dimensión representada a través de figuras cuasi superpuestas. El estándar y la variedad preferente manifiestan su naturaleza envolvente e interrelación; mientras que las variedades periféricas quedan como inserciones específicas y secuenciadas.

Estas autoras consideran la variedad estándar como “lo supradialectal o panhispánico, lo común y neutro» (Andión y Gil, 2013:165). “Así pues, el uso de *vosotros* o del voseo rioplatense pertenecerían a los estándares nacionales español y argentino respectivamente, pero no a este estándar de dimensiones panhispánicas” (Díaz, 2015-2016: 25).

Definen «variedad preferente» como:

[...] aquel geolecto del estándar ponderado dentro del programa de un curso de EL2/LE al cual le estamos diseñando un modelo lingüístico; es la variedad que hemos decidido presentar como modelo principal para la producción de los aprendices. Su selección justifica la presencia de determinados rasgos que no están en el estándar (ej.: la forma *vos* si nuestra variedad preferente es el español rioplatense; o la forma *vosotros* si es la variedad castellana) (Andión, 2007:4).

Y variedades periféricas como:

[...] geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso. Este conocimiento de otras realizaciones de la lengua que no son el modelo concreto que se le presenta al aprendiz para su imitación productiva le compensará vacíos de información lingüística pasiva que le permitirá acceder al *input* de hablantes procedentes de otras zonas geográficas, y por ende, a su diversidad dialectal (Andión, 2007:5).

Díaz (2015-2016: 28) expone que para determinar el modelo a seguir se debe tener en cuenta también el conocimiento activo y el pasivo del aprendiente. El primero le

proporciona la capacidad de expresarse en la lengua, tanto de forma oral como escrita. El segundo, le permite comprender incluso aquellos rasgos que no emplee y extraer información sociolingüística, de manera análoga a como lo hace un hablante nativo.

Concluye Díaz (2015-2016), al respecto, expresando que el modelo que debe emplearse como variedad preferente para estimular la producción lingüística no ha de ser el mismo que los modelos para aumentar la capacidad de comprensión del aprendiente, esto es, las variedades periféricas.

En relación con los otros modelos presentados por Moreno (2010), además del más cercano, la propia Díaz (2015-2016) considera que el castellano, dada las políticas panhispánicas de hoy día, debe considerarse un modelo cercano más. El modelo general tiene una alta productividad, ya que no solo le permitirá al aprendiente una expresión neutra, sino también la capacidad de entender a la mayor parte de hablantes de español de un nivel socio-cultural alto. Pero, al decir de Moreno, hay cierta actitud de rechazo hacia él por parte de estudiantes y profesores, al considerar que muchas veces se aleja del uso real que hacen los hablantes nativos de la lengua, y se ajusta más al “hablar como un libro” cuando se emplean rasgos o recursos característicos de la lengua ejemplar.

En resumen, para seleccionar el modelo de español L2 en nuestras clases a los estudiantes sinohablantes, siguiendo los presupuestos teóricos antes apuntados, hemos tenido en cuenta como:

- variedad estándar, un español con los rasgos comunes más generales, apuntando a la neutralidad.
- variedad preferente, el modelo más cercano, es decir, la variedad cubana del español, que es el que mejor domina el profesor en el aula y el que debe emplear el aprendiente sinohablante en su interacción con los cubanos, tanto en el ámbito académico como fuera de él: amigos cubanos, caseros, empleados, choferes, etc.
- variedades periféricas, las variedades del español de la Península Ibérica y del resto de Hispanoamérica.

Sin embargo, tener en teoría identificadas las pautas que se tienen en cuenta para la selección de la variedad que se enseñará, no simplifica, la manera práctica en que se presenten en la clase qué rasgos debemos incluir o excluir en el corpus de contenidos lingüísticos que vamos a facilitar al aprendiente como herramienta de producción y comprensión de significados, sobre todo los que corresponden a variedades periféricas: ¿debemos enfrentarnos en el aula a la heterogeneidad de rasgos que suponen las diferentes zonas dialectales del español?, ¿cómo discriminar unos rasgos de otros?, ¿cuál variedad periférica presentar?, ¿todas?

Muchas actividades metodológicas y cursos de postgrados se han desarrollado con nuestros profesores para esclarecer algunas de estas interrogantes.

Se ha llegado a la conclusión, siguiendo las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia, de explicar gradualmente por niveles los fenómenos básicos de variación, desde el primer momento en que los estudiantes entran en contacto con la lengua, pero se tienen que saber distinguir y producir correctamente por los aprendientes a partir del nivel de referencia B2.

No pasamos por alto lo que exponen Droege *et al.* (1994:293) al respecto:

Que no se exija que los estudiantes adopten una variedad determinada, pero que se les pida que traten de ser consistentes porque creemos que para obtener una competencia nativa en lo que se refiere al uso activo de la lengua, se debe dominar una variedad específica.

Se tiene en cuenta también para la selección de la variedad de lengua que se enseñará, no solo la variedad preferente, sino también las necesidades del aprendiente y los materiales didácticos con los que se trabajará.

1.2. La variedad lingüística en cuanto a la lengua del aprendiente

Es conocido que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (ELE), la lengua materna (LM o L1) del estudiante influye considerablemente.

Hay coincidencias entre los lingüistas en que no solamente en el caso del español para aprendientes chinos, sino en la adquisición de cualquier segunda lengua se presentan dificultades de distinto tipo, y la más señalada suele ser la interferencia

de la lengua materna. Otros factores pueden remitir a dificultades intrínsecas a la propia gramática de la lengua extranjera, a factores culturales y psicológicos, etc. En esta sección nos centraremos en las teorías de estudios recientes en cuanto a la interferencia –normalmente negativa, aunque positiva en algunos casos- de la lengua madre a la hora del aprendizaje de segundas lenguas (Hidalgo, 2015: 57).

Muchos han sido los estudios en diferentes épocas sobre análisis contrastivos (AC), análisis de errores (AE) para explicar la influencia de la L1 en la lengua meta.

Como se conoce que el AC perdió su impulso en la década del 70 debido, entre otras razones, a que “las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices” (Hidalgo, 2015: 54).

El AE, no parte de la comparación de dos lenguas en cuestión como en el AC, sino de las producciones reales de los aprendices; busca la explicación de los errores de una comparación entre la lengua transitoria o interlengua con la lengua materna y la lengua meta.

Según Hidalgo, (2015),

A partir de las producciones de los aprendientes, se siguen los siguientes pasos:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en ese punto entra la posible interferencia de la LM como una estrategia más).
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia (2015: 55).

La Facultad de Español para No Hispanohablantes ha venido investigando desde el año 2011, con la participación de los estudiantes, la influencia de la lengua materna de los aprendientes chinos, el chino mandarín, en la aprehensión de la lengua española. Así, la estudiante Nian Liu realizó su tesis de grado titulada *Análisis de errores e interlengua en*

una muestra de expresión escrita de los estudiantes sinohablantes de la FENHI, cuyo objetivo fue caracterizar la interlengua y los errores más frecuentes en la expresión escrita de los estudiantes sinohablantes de primer año de la Licenciatura en Lengua Española de la FENHI. La continuación de este estudio derivó en el trabajo final del Máster Oficial en Lengua Española y Literatura Hispánica por la Universidad Autónoma de Barcelona de la misma autora, titulado *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*, defendido en julio de 2012 en dicha universidad española,

El segundo respecto del primero añade la comparación de los resultados del primer trabajo con los de una muestra de estudiantes chinos que en el 2012 estaban estudiando español en la FENHI con el objetivo de establecer la secuencia de adquisición.

Esta investigación ha sido referenciada con frecuencia en estudios y artículos publicados sobre interlengua de estudiantes sinohablantes, como los siguientes:

- *Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE* de Víctor Coto Ordás, 2014, Universidad de Oviedo.
- *Estudio contrastivo español-chino: el artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua* de Andrea Hidalgo. 2015, Trabajo de Fin de Máster en enseñanza de español como lengua segunda y extranjera – Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- *La enseñanza de los tiempos verbales del español a los estudiantes chinos*, de Liu Jia, 2017, Trabajo de Fin de Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo.

Los trabajos realizados sobre este particular han partido del concepto de distancia lingüística que se refiere a “la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, al grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc. que entre ellas se da. En la enseñanza de lenguas, la distancia lingüística alude a la que existe entre la lengua primera del alumno y la lengua meta.” (CVC).

Como es sabido suele relacionarse la distancia lingüística con la transferencia de la lengua materna del aprendiente en la lengua meta.

Transferencia: empleo de elementos propios de la lengua materna en la lengua meta. Según Martínez Aguado (2004: 41, citado por Arcos, 2009, 149), la transferencia es un “fenómeno lingüístico que consiste simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio.”

Cuando lo que el aprendiente transfiere de su L1 (o de cualquier otra lengua) a la LE es igual o, al menos, suficientemente parecido en ambas lenguas, el resultado del proceso de transferencia es exitoso y en tal caso se habla de **transferencia positiva**. Si lo que el aprendiente transfiere a la LE no coincide y ocasiona un error, entonces se habla de **transferencia negativa** o de **interferencia**.

La transferencia positiva supone una similitud entre la L1 y la L2 en ciertas estructuras internas de las dos lenguas, lo que puede facilitar el aprendizaje. Mientras, la interferencia se da cuando el alumno introduce una palabra o estructura de su lengua materna que desemboca en el error (Arcos, 2009).

En relación con los hispanohablantes aprendientes de español suelen mencionarse como interferencias en el nivel fónico “los chinos suelen encontrar problemas con la pronunciación de los fonemas vibrantes e interdentes que no existen en el chino, y los fonemas oclusivos en parejas sorda-sonora que aparecen en chino todas sordas y en parejas aspirada-no aspirada; la distinción entre los dos vibrantes y entre estos y el lateral; la estructura silábica española mucho más complicada que la china; los grupos consonánticos, sobre todo, aquellos formados con uno de los fonemas vibrante y lateral”. (Jingsheng, 2014: 200).

Como en el caso anterior, usualmente se generalizan estas dificultades para todos los estudiantes chinos, como si compartieran una misma lengua materna: el chino mandarín; sin embargo, es común que se pasen por alto dificultades propias de hablantes cuya lengua materna no es el mandarín, por lo que se ignoran otros casos de interferencia que debieran ser atendidos.

Solo para poner un ejemplo mencionaré los fonemas /n/ y // entre ambas lenguas. No hemos encontrado ninguna referencia a las dificultades con ellos de manera general, para

el caso del chino mandarín; sin embargo, la observación cuidadosa permite identificar que para los estudiantes del sur de China constituyen una dificultad.

Sobre este particular trató la tesis del maestrante Ouyang Chaofan, quien en calidad de habitante de la parte sur de China: Hunan, en la región centro-sur del país donde se hablan los dialectos changshahua, xiangtanhua, xiangxianghua, entre otros, pudo observar la dificultad de los sureños chinos con los fonemas mencionados.

Si bien ambos fonemas coinciden en su realización física con los fonemas homólogos del español; sin embargo, Yeung (1980, citado por Ouyang, 2019) presenta nueve casos de fusión de las consonantes en los dialectos sureños. Uno de ellos es la fusión de las iniciales /n/ y ///. Según el autor, los habitantes sureños pronuncian /n/ como ///. Un ejemplo lo constituyen /nam/男 (hombre) y /nan/ 难 (difícil), que son pronunciados con el mismo inicial ///: [lam] 蓝 (azul) y [lan] 兰 (orquídea).

Bauer y Benedict (1997, citado por Ouyang, 2019) aseguran que, en el discurso, la mayoría de los hablantes sureños confunde las iniciales /n/ y ///. Este fenómeno también se informa en los estudios de Zhang (2007) y Pan (2008) (citados por Ouyang, 2019).

La confusión de /n/ y // en español, en posición inicial, y la realización apicoalveolar del alófono velar están condicionadas por la influencia de los dialectos regionales.

Chen Zhi (2009: 57, citado por Ouyang, 2019) considera los siguientes tipos y porcentaje de errores en la pronunciación de estos fonemas por estudiantes chinos del sur:

Fonema	Tipo de error	Porcentaje (%)
/n/	No suficientemente nasalizado	83
	Lo pronuncian como //	17
//	Lo pronuncian como /n/	50
	Lo pronuncian como //	50

El maestrante realizó su investigación con hablantes sureños que estudian español en la FENHI. Se grabaron las entrevistas realizadas por el investigador a la muestra de estudiantes; posteriormente, haciendo uso del programa Praat⁵⁷ en su versión 6.0.33, se llevó a cabo la transcripción de todas las grabaciones y el análisis de aquellos segmentos de la cadena hablada en los que la percepción sugería que había variaciones. Se trabajó con una frecuencia de señal de muestreo de 5,000 KHz, 16 bits, mono, para lograr una mejor proyección de la imagen en el espectrograma.

De las grabaciones obtuvo un *corpus* conformado de la forma siguiente:

Fonema	Contexto	Informante 1	informante 2	informante 3	informante 4	informante 5	informante 6	informante 7	informante 8	Total
/n/	inicial absoluta	5	0	1	7	20	7	2	7	49
	inicial no absoluta	11	4	8	18	24	19	9	20	113
	final absoluta	2	3	4	23	23	19	4	16	94
	final no absoluta	15	11	16	17	7	16	14	17	113
Total		33	18	29	65	74	61	29	60	369
/l/	inicial absoluta	3	5	4	8	20	24	17	7	88
	inicial no absoluta	7	9	9	15	8	2	4	14	68
	Total	10	14	13	23	28	26	21	21	156

No se tiene en cuenta el fonema // en posición final absoluta y no absoluta, debido a que, en el proceso del aprendizaje del español, no se observa la interferencia en la pronunciación del fonema // entre ambas lenguas.

En todos los casos analizados se observó que los informantes mantienen el rasgo sonoro en la realización de ambos fonemas, por eso no se hará referencia a ello en los análisis particulares.

Los resultados más generales fueron:

- Cuando el fonema /n/ está en posición inicial absoluta y no absoluta, y en posición final absoluta, es frecuente confundirlo con el fonema //.

⁵⁷ Sistema para el análisis y evaluación de la voz que brinda al usuario la posibilidad de visualizar diferentes representaciones de la señal de voz. Dirigido por Paul Boersma y David Weenink, del Instituto de Ciencia Fonética de la Universidad de Amsterdam.

- Existe una ligera tendencia a palatalizar el fonema /n/ en posición final, absoluta y no absoluta.
- Cuando el fonema /l/ está en posición inicial no absoluta, puede cambiarse por el /n/. Pero en posición inicial absoluta y en las posiciones finales, no son frecuentes las confusiones.

Fue significativo ver en la bibliografía que los hablantes sureños tienden a confundir los fonemas /n/ y /l/ en posición inicial, cuando hablan mandarín.

El conocimiento de las dificultades explicadas y referenciadas en la investigación por parte del profesor, permitiría trabajar previamente para minimizar las posibles interferencias.

De modo general, puede decirse que el proceso de enseñanza-aprendizaje del español a sinohablantes ha abierto un camino en el área de la investigación lingüística y linguodidáctica, a partir de las necesidades de perfeccionamiento de dicho proceso, como se aprecia en la antes mencionada y en otras a las que haremos breves referencias a continuación⁵⁸.

I. Investigaciones sobre la variedad cubana del español para su aplicación a la enseñanza del español L2:

1. Gao Xiaoqin. (2018): Empleo de preguntas confirmativas en una muestra del corpus PRESEEA La Habana. Tesis de Maestría.
2. Gong Xian (2015): La atenuación lingüística del español en el ámbito empresarial habanero. Tesis de Maestría.
3. He Feng. (2017): Caracterización de los marcadores discursivos *entonces* y *bueno* en una muestra de lengua oral habanera del corpus PRESEA La Habana. Tesis de Maestría.
4. Li Jingjing. (2014): Las tácticas de atenuación lingüística empleadas en el español coloquial de Cuba según una muestra de hablantes habaneros. Tesis de Maestría.

⁵⁸ Tanto en un grupo de investigaciones como en otro se mencionan solo algunos de los trabajos realizados, es decir, la lista no se agota con la mención a las que aquí aparecen.

5. Liang Wang (2016): Procedimientos de intensificación más frecuentes en una muestra de hablantes universitarios habaneros en la actualidad. Tesis de Maestría.
6. Ran Guo. (2017): Los actos silenciosos en el habla de una muestra de hablantes habaneros del corpus PRESEEA La Habana. Tesis de Maestría.
7. Rong Xia. (2017): Evaluación pragmática de la ironía en una muestra de hablantes habaneros. Tesis de Maestría.
8. Xing Luguang y Zeng Di. (2014): Sexismo social y sexismo lingüístico en una muestra de películas cubanas del siglo XXI. Tesis de Grado.
9. Yin Hao. (2017): Posición del adjetivo en el grupo nominal en el corpus de lengua oral de PRESEEA, La Habana. Tesis de Maestría.

II. Investigaciones sobre el español de aprendientes chinos, y de chinos y cubanos:

1. Cao Lei. (2014): Análisis acústico de los segmentos fónicos [b], [d] y [g] en una muestra de profesores y estudiantes sinohablantes de la Facultad de Español para No Hispanohablantes. Tesis de Maestría.
2. Liu Xiao Xu (2014): Estudio contrastivo de las formas de tratamiento nominales en el habla juvenil de cubanos y chinos. Tesis de Maestría.
3. Wang Xu. (2016): La persuasión en la comunicación de jóvenes chinos y cubanos: lenguaje verbal y no verbal: Tesis de Maestría.
4. Wang Xuexue. (2016): Riqueza léxica en muestras de lengua escrita de estudiantes sinohablantes de pregrado y postgrado. Tesis de Maestría.
5. Xinyu Li. (2016): Fraseologismos más empleados por estudiantes universitarios habaneros y chinos. Tesis de Maestría.
6. Zhang Yining. (2016): Las construcciones intensificadoras en español en la lengua oral de estudiantes sinohablantes de la FENHI. Tesis de Maestría.
7. Jiamaxi Si. (2018): Estudio de la comprensión pragmática en estudiantes sinohablantes de la FENHI. Tesis de Maestría.

8. Pan Bo. (2018): Pragmática de interlengua: marcadores discursivos en la lengua oral de estudiantes sinohablantes de la FENHI. Tesis de Maestría.
9. Xiao Lu. (2018): Aproximación pragmática al acto de habla del cumplido en las culturas china y cubana. Tesis de Maestría.

Las investigaciones que se realizan están dirigidas al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del español a los estudiantes. Sus resultados deben servir materiales para la preparación de los profesores y para la realización de los materiales didácticos con los que se trabajen, tarea nada sencilla.

Notas finales a modo de conclusiones

Indudablemente, el perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia, debe nutrirse de las investigaciones que se realicen al respecto.

La enseñanza de lenguas no está ajena a esta imbricación científico-pedagógica. Por el contrario, las investigaciones lingüísticas aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y lenguas segundas son indispensables para conocer, diagnosticar, y solucionar los problemas más generalizados en esta disciplina.

En este contexto, la FENHI, desde su creación, ha tenido en cuenta la necesidad de realizar estudios que propicien un mejor conocimiento de los avances y dificultades de los estudiantes sinohablantes que estudian español en Cuba, caracterizar los principales problemas derivados de la distancia lingüística entre estas dos lenguas y promover la búsqueda de soluciones para ellos.

Una premisa para ello ha sido involucrar a los estudiantes en estas investigaciones, de manera que no solo perfeccionen su competencia en lengua española, sino que además desarrollen sus habilidades investigativas vinculadas al ejercicio de la profesión.

Los resultados de estas investigaciones deben llevar, a su vez, a la realización de materiales de apoyo a la docencia (libros de textos, manuales, etc.) que permitan la socialización de dichos resultados, así como su aplicación a la práctica docente cotidiana en la facultad.

Este es uno de los principales retos que tenemos por delante.

Bibliografía:

Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

Zárate, G., (1986): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier. ENS de Saint-Cloud.

Manga, A-M. (2008): Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE). Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*. No. 16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/205478>

Díaz García, A. (2015-2016): *Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://www.academia.edu/36079638/Las variedades del espa%C3%B1ol enELE](https://www.academia.edu/36079638/Las_variedades_del_espa%C3%B1ol_enELE)

Domínguez, M. y Sracho, M. (2018): La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural. En Cea Álvarez, A. M. et al: *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos*, 261-282. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332556744_La_variacion_diatopica_del_espanol_de_America_a_traves_de_una_hiperpedagogia_plurilinguistica_e_intercultural

Soler Montes, C. (2015): El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno, ASELE*, editores Morimoto, Y et al. .1237-1244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427434>

Droege, S. et al. (1994): El tema de las variedades del español en los programas del español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, (11-12), 291-308. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100843>.

Ouyang Chaofan. (2019): Descripción acústico-articulatoria de la realización de /n/ y // del español por estudiantes chinos sureños. Tesis de Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera. Tutores: Dra. C. Tania Silverio Pérez y Dr. C. Sergio Osmundo Váldez Bernal. Universidad de La Habana. Material digital.

Mora-Figueroa, J. de (1988): *El guirigay nacional (Nuestra lengua)*. Editorial Miñón.

Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arcos Libros.

Andión Herrero, M. A. (2008): Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (21), 9-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925909>

Andión Herrero, M. A., y Gil Burman, M. (2013): Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En M. Jimeno Panés (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Budapest: Centro Virtual Cervantes, 5, 47-59. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf

Consejo de Europa (2001): Marco Común Europeode Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Hidalgo, A. (2015): *Estudio contrastivo español-chino: el artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua*. Trabajo de Fin de Máster en enseñanza de español como lengua segunda y extranjera – Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Liu, N. (2012): *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Tesis de Fin de Máster. Universidad Autónoma de Barcelona.

Coto Ordás, V. (2014): *Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE*. Universidad de Oviedo.

Liu, J. (2017): La enseñanza de los tiempos verbales del español a los estudiantes chinos. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Oviedo.

Jingsheng, L. (2014): Distancia Lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China. En *Monográficos SINOELE, Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas*, NÚM. 10, pp. 198-2012.

Arcos Pavón, M. E. (2009): Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

LA ENSEÑANZA DEL ANÁLISIS DENTRO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

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

Lic. Dailet Arteaga Fernández, dailet.arteaga@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-9732-5148>

Dra. C Maritza Guerrero Hidalgo, maritza.gh@fenhi.uh.cu, <http://orcid.org/0000-0002-6044-1663>

Universidad de La Habana

RESUMEN

El lenguaje como medio de cognición y comunicación es un fenómeno histórico y social complejo que se revela tanto en la filogénesis (proceso de humanización), como en la ontogénesis (proceso de socialización), y se encuentra unido indisolublemente al desarrollo del pensamiento, lo que permite afirmar que el hombre es un ser social y expresa con el lenguaje la realidad objetiva reflejada mediante las formas del pensamiento. Esta investigación tiene como principal objetivo explicar la enseñanza del componente análisis en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Durante el proceso de análisis los estudiantes adquieren el modo de actuación, es decir, el método de análisis, para lo cual, el profesor muestra primero cómo proceder y se reproduce después de forma colectiva e individual por ellos, poniéndose así el principio de la enseñanza del análisis.

Palabras claves: Enseñanza, análisis, competencia comunicativa

ABSTRACT

Language as a means of cognitions is a complex historical and social phenomenon that is revealed both in phylogenesis and in ontogénesis, and is inextricably linked to the development of thought, which allows us to affirm that man is a social being and expresses with it. Language the objective reality reflected trough the forms of thought. The main objective of this research is to explain the teaching of the analysis component in the development of students' communicative competence. Duryng the analysis process, students acquaire the mode of action, taht is, the method of analysis for which, the teacher first shows how to proceed and then reproduces himself collectively and individually by them, thus establishing the principle of teaching analysis.

Keywords: Teaching, analysis, communicative competence

INTRODUCCIÓN

El lenguaje como medio de cognición y comunicación es un fenómeno histórico y social complejo que se revela tanto en la filogénesis (proceso de humanización), como en la ontogénesis (proceso de socialización), y se encuentra unido indisolublemente al desarrollo del pensamiento, lo que permite afirmar que el hombre es un ser social y

expresa con el lenguaje la realidad objetiva reflejada mediante las formas del pensamiento, lo que explica la relación entre ellos y la práctica social. Esta investigación tiene como principal objetivo explicar la enseñanza del componente análisis en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

La comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje excede los límites de interrelación entre estudiantes y profesores como simples emisores y receptores. Actualmente es entendida como un proceso de comunicación interpersonal muy complejo que implica el establecer relaciones entre todos los sujetos en cuestión. En consecuencia, es labor del docente perfeccionar la competencia comunicativa de cada uno de sus discentes.

El presente estudio surge a partir de la necesidad de reforzar el componente análisis en los estudiantes durante el aprendizaje de lenguas. La competencia comunicativa entraña un conjunto de destrezas y conocimientos que deben tener los hablantes para comunicarse correctamente en distintas situaciones de habla, y el análisis, justamente, permite que se configuren consideraciones lingüísticas imprescindibles en la comunicación.

La competencia comunicativa reúne dos elementos principales: el conocimiento de las estructuras sintácticas y gramaticales y las destrezas para utilizarlas. El análisis, de esta forma, se vuelve un componente priorizado ora desarrollar con éxito ambos elementos y lograr que los estudiantes se comuniquen eficazmente tanto en la producción de textos orales, como en la de textos escritos.

La enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras, tradicionalmente se ha circunscrito al desarrollo de las habilidades sintácticas y gramaticales. Era común suponer que al dominar las estructuras sintácticas y su funcionamiento dentro de un idioma ya se dominaba el aprendizaje de la lengua en cuestión. Con el desarrollo de la lingüística otros enfoques surgieron sobre el tamiz.

Una lengua es más que sintaxis y reglas gramaticales, su principal objetivo es comunicar, transmitir una idea y que a su vez sea entendida. Por supuesto que en este sentido la gramática es necesaria para producir y decodificar mensajes correctos y entendibles,

pero no es el único aspecto a tener en cuenta. La competencia comunicativa incluye otras dimensiones además de la gramatical o lingüística⁵⁹, entre las que destacan:

- Competencia sociolingüística
- Competencia discursiva
- Competencia estratégica

Los procesos de cognición y comunicación manifiestan las funciones fundamentales del lenguaje: noética, la que hace de él el instrumento de un tipo cualitativo superior de proceso psíquico, el pensamiento abstracto mediante la cual puede pasar del conocimiento de objetos y fenómenos singulares a su reflejo generalizado en forma de conceptos; y semiótica, la que permite establecer las relaciones sociales, comunicarse con los semejantes en el trato consciente y espiritual sobre la base de la actividad práctica. Esto implica el desarrollo de otras funciones simultáneas con esta: la impresiva, la expresiva, la representativa, la poética, la fática, la connotativa y la metalingüística, de acuerdo con la intención y la finalidad comunicativa que se produce en una situación comunicativa específica (Jakobson, 1942). El desarrollo de estos procesos se relaciona estrechamente con la **competencia comunicativa**: que para Callejas “no es más que la capacidad que tiene el ser humano para entrar en relación con otros en un medio social – cultural”

DESARROLLO

Elementos generales de la competencia comunicativa

El concepto, general y abstracto cuando se refiere al ser humano, se manifiesta en cada individuo de forma particular, y tiene que ver con las aptitudes y habilidades para comprender e interpretar, así como para transmitir información.

El concepto de competencia comunicativa surge con la lingüística textual en la década de los 70, cuando comenzó a emplearse el texto como punto de referencia para el análisis. Esta lingüística centra su trabajo principal en el proceso comunicativo y el

⁵⁹ Las dimensiones o áreas fundamentales de la competencia comunicativa serán explicadas en el desarrollo.

discurso, porque 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 atienda los aspectos gramaticales, sino también todos los factores del proceso comunicativo y condiciones psicolingüísticas en las que se desarrolla.

Este nuevo enfoque presupone 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. Es entendida como una suma de competencias, tiene como base la **competencia lingüística**: es el hecho de “saber una lengua”, la capacidad de actualizar las unidades y las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua. El conocimiento consta de varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico.

Según Gombert, se dan una serie de áreas en esta competencia: metafonológica (análisis y síntesis de los componentes fonológicos de las palabras); metasemántica (del ordenamiento correcto de las palabras) y desarrollo metapragmático (saber cuándo se ha comprendido y cuándo no, si la producción se adapta a la situación y hacer los ajustes adecuados en caso de no comprensión, o si la producción no es apropiada en el acto concreto de comunicación); y **la competencia pragmática**: es el conjunto de conocimientos que los interlocutores tienen del sistema de reglas y principios que hacen posible utilizar una lengua, interrelacionando metas, medios lingüísticos disponibles y códigos no verbales, todo ello refleja el conocimiento de los interlocutores sobre las reglas psicológicas (estados afectivos o emocionales del individuo), culturales y sociales (conocimiento sobre el mundo y sistemas de valores), y crea las condiciones para producir y comprender un discurso determinado en un tipo de circunstancia específica en la que se involucra y refleja una formación socioeconómica dada.

La competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones en la enseñanza de la lengua. Según Mireya Báez García, estas son:

- Competencia lingüística (explicada anteriormente)

- Competencia sociolingüística: es la capacidad de producir enunciados en concordancia con la situación de comunicación. Es la habilidad para comprender el contexto social que tiene lugar la comunicación. Regula un modo de actuación lingüística y social.
- Competencia estratégica: se relaciona con la capacidad que desarrolla el individuo de elaborar la estrategia de comunicación para iniciar, continuar o finalizar el proceso comunicativo, y así evitar que no se interrumpa la comunicación. De este modo es capaz de cumplir una función comunicativa dada y desarrollar así su capacidad para comprender, analizar y recrear el texto a favor del desarrollo de la competencia comunicativa.
- Competencia discursiva: capacidad de poder utilizar los diferentes tipos del discurso con arreglo a los principios de cohesión (atiende a la relación “en superficie” entre los elementos del texto) y la coherencia (propiedad semántica de los discursos, que se manifiesta en el hecho de que las partes del texto están conectadas formando un todo significativo. Se percibe el texto como un todo). El individuo desarrolla habilidades para reconocer las características estructurales de la tipología de texto, lo que le permite determinar la superestructura esquemática de estos, tanto para interpretarlos como para construirlos.

Para que el individuo logre una competencia comunicativa, además de lo anteriormente expuesto, debe poseer conocimientos acerca de las funciones lingüísticas en el texto; es decir, debe conocer que todo texto (unidad de comunicación que sirve para designar un enunciado o conjunto de enunciados con una carga comunicativa autónoma y concluida, es toda forma de comunicación verbal oral o escrita, monólogo o diálogo) posee funciones, las cuales pueden aparecer mezcladas, por lo que, para clasificar un texto según esta, debe atenderse a la función lingüística predominante. Estas son:

- Referencial: es el conjunto de referencias verbales u objetos de la comunicación verbalizados. El contenido del mensaje se orienta hacia un aspecto de la realidad extralingüística, hacia el objeto de la comunicación, hacia aquello de lo que se habla.
- Expresiva o emotiva: se concentra en el emisor y en la actitud de este frente al enunciado. Está cargada de subjetividad y refleja el mundo emotivo y afectivo.

- Conativa o apelativa: el contenido del mensaje pretende influir sobre el receptor, induciéndolo a actuar, tomar decisiones o seguir determinadas conductas.
- Fática: se orienta hacia el canal de la comunicación y tiene como objetivo mantener activa la fluidez de información y comprobar la efectividad del canal.
- Metalingüística: se centra en el código de comunicación, en diversos aspectos de la lengua, significado de palabras, comentarios lingüísticos y otros.
- Poética: es la utilizada en textos artísticos y está encaminada al logro de los valores estéticos, además pone de manifiesto el valor connotativo del lenguaje.

Todo lo antes expuesto se debe aplicar en uno de los componentes fundamentales de la competencia comunicativa, el *análisis*.

El componente análisis dentro de la Competencia comunicativa

Aplicado a la investigación, según Lenin “es el proceso de descomposición del objeto de investigación en sus partes y su integración posterior (síntesis) con principios teóricos que son el partidismo, la historicidad, la unidad de contenido – forma y la integridad; además presenta principios metodológicos: orientación hacia un objetivo, selectividad y enseñanza del análisis”.

No se reduce simplemente a la descomposición del todo en sus partes integrantes, incluye el descubrimiento en la diversidad de los elementos de un fenómeno de la base de su existencia. Este se presenta como unión de contrarios, como síntesis a un primer nivel de abstracción. Además, es el paso de lo abstracto a lo concreto, es al mismo tiempo inductivo y deductivo. La inducción, como movimiento del pensar que va de lo particular a lo general, transcurre de un grado menos de generalidad a un grado mayor de generalización en el conocimiento de los fenómenos. La deducción, como el movimiento del pensar, va de lo general a lo particular, del conocimiento de las propiedades generales inherentes a numerosos objetos, al conocimiento de las propiedades de fenómenos singulares.

El análisis es la vía de formación de los conceptos lingüísticos, así como medio para lograr la comprensión más profunda del texto.

A través del análisis del texto el estudiante descubre los medios empleados por el autor en su construcción: los procedimientos comunicativos de que se vale, lo que trata de significar, su intención y finalidad, es decir, el empleo que se hace de dichos medios según su función concreta en la comunicación. Concebida así esta enseñanza es además operacional, lo que Dorothea Callejas define como “orientación pedagógica en la descripción de los medios lingüísticos”. (Calleja, Ponencia, p. 1)

El análisis lingüístico del texto debe comprender, a partir de lo que el autor ha querido significar, el análisis de los medios léxicos, gramaticales, fónicos y compositivos empleados para hacerlo, teniendo en cuenta la intención, finalidad y situación en la que la comunicación tiene lugar. De igual forma, por la vía del análisis es necesario que el estudiante revele la estructura del discurso y adquiera los conceptos acerca de cómo se logra la progresión y avance de la idea, la coherencia, la pertinencia y el acabado del discurso.

Podrá también reconocer las formas elocutivas, las líneas de composición y los niveles constructivos del texto, conceptos todos indispensables para lograr que construya con eficacia sus propios textos orales y escritos.

Además, este debe permitir al estudiante descubrir la diversidad de texto, en dependencia de la función comunicativa que predomina en ellos, así como facilitarle el hallazgo de la interrelación de la pragmática y la estructura lingüística, al mismo tiempo que le proporcione una mayor conciencia de la funcionalidad y utilidad de los conocimientos lingüísticos y un mayor grado de conciencia lingüística.

Al análisis como componente jerarquizado, se le subordinan la comprensión y la construcción de texto; la primera (por la vía de audición o lectura) es paso obligatorio previo al análisis y la segunda se utiliza como vía para la ejercitación y aplicación inmediata de las estructuras adquiridas por medio de este.

El logro de la competencia comunicativa exige poner al estudiante en la situación de construir sus propios textos, de significar según sus necesidades expresivas, lo cual supone sea capaz de seleccionar y emplear adecuadamente los medios lingüísticos en correspondencia con la intención, finalidad y contexto de la comunicación.

El conocimiento de esas estructuras lingüísticas lo adquiere mediante el trabajo con diferentes tipos de textos en la medida en que comprende, tanto lo que significa (comprensión), como la forma en que se logra tal significación (análisis), de ahí que estos tres procesos se den en estrecha interrelación.

El grado de exhaustividad, en el análisis de las estructuras discursivas, dependerá de los conocimientos que posean los estudiantes y los nuevos que van a adquirir, lo que permitirá que la extensión y profundidad de los análisis varíen de un grado a otro. Como estrategia general, se buscará lograr la independencia en el análisis de forma gradual, de modo que, al llegar al nivel medio superior, los estudiantes actúen independientemente.

La selección del texto a analizar, como modelo, debe mostrar cómo se usan y funcionan determinadas estructuras discursivas que son objeto de estudio, cumpliéndose así el principio de la selectividad del texto en el análisis, además ellos deben contribuir también a la formación y desarrollo de valores y convicciones ideológicas, políticas, éticas y estéticas.

El sistema de preguntas que sirve para guiar el análisis del discurso, en el cual se van integrando progresivamente preguntas dirigidas sobre las estructuras, que apuntan a la comprensión de significados, que revelan la influencia del contexto y descubren la dimensión sociocultural del texto; las preguntas que integran este sistema pueden ser reproductivas (permiten rememorar los conocimientos previos y consolidar lo aprendido) y productivas (permiten guiar al estudiante en el proceso de descubrimiento y construcción del nuevo conocimiento, y pueden tener un carácter heurístico o problémico).

Durante el proceso de análisis los estudiantes adquieren el modo de actuación, es decir, el método de análisis, para lo cual, el profesor muestra primero cómo proceder y se reproduce después de forma colectiva e individual por ellos, poniéndose así el principio de la enseñanza del análisis.

El análisis constituye uno de los fundamentos para la enseñanza de la lingüística, desde una perspectiva funcional comunicativa, que se sustenta en un estudio orientado hacia la enseñanza de las estructuras textuales imprescindibles para la adquisición y desarrollo

de estas habilidades en los estudiantes, las que propician a su vez la asimilación consciente y el desarrollo de la actividad y de la competencia comunicativa desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

CONCLUSIONES

La competencia comunicativa permitirá a los estudiantes expresar su mundo exterior e interior de forma más coherente y dinámica. El análisis como componente funcional interactúa con la comprensión y la construcción de textos. Cuando se presenta como rector en el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia el modo de actuación de los estudiantes en el aula y en otros contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernárdez, E. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Callejas, D. (200). *La descripción comunicativa funcional de la lengua y la enseñanza idiomática*. Ponencia.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Colectivo de autores. (2007). *Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en los profesionales de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, A. (1996). *La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Grass, E. (1999). *Dos textos, dos análisis*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Grass, E. (2002). *Textos y abordajes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Grass, E. (2003). *Tratamiento de los medios lingüísticos en el proceso de comprensión y construcción de textos*. En: *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, V. (1999). *Enfoque funcional de la competencia comunicativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ilich, V. (1990). *Materialismo y empiriocriticismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Parra, M. (1989). *La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del español en el nivel universitario*. Quito: Abya-Yala.
- Parra, M. (1987). *Metodología de la enseñanza del español I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Parra, M. (1989). *Español Comunicativo II*. Bogotá: Editorial Norma.

- Parra, M (a). (1989). *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza en el nivel Universitario*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Parra, M. (1991). *Algunos problemas teóricos y metodológicos de la enseñanza de la lengua materna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Parra, M. (1994). *Comunicación y enseñanza de la lengua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Parra, M. (2003). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica*. Caracas: Editorial Aula Abierta
- Roméu, A. (1990). *Algunos problemas teóricos y metodológicos acerca de la enseñanza de la lengua materna*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1999). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). *Acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2004). *La clase de excelencia en la asignatura Español – Literatura*, ED. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2003.
- Roméu, A. (2006). *El texto como unidad básica de comunicación. Características de la textualidad*. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
- Roméu, A. (2007) *Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES.

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>

MSc. Dariannys Denis Ray, darianny.dr@fenhi.uh.cu <https://orcid.org/0000-0002-5168-6140>

Universidad de La Habana

RESUMEN

A partir de las exigencias actuales de satisfacer las exigencias de aprendizaje del español como lengua extranjera, en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana se realiza el trabajo que se presenta, como momento inicial de una investigación, el cual persigue el objetivo de explicar cómo el vínculo universidad-sociedad a través de las actividades planificadas por el grupo de extensión universitaria ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes no hispanohablantes. En la Extensión Universitaria (EU), desde una concepción sistémica, se integran los procesos sustantivos universitarios de formación, investigación y extensión, los que contribuyen a fortalecer el vínculo universidad-sociedad, a través de un plan de actividades en el que los implicados enriquecen el acervo cultural, mejoran la calidad de vida e interactúan en las diferentes formas de la actividad verbal de manera eficaz y apropiada en una determinada comunidad lingüística.

Palabras Claves: aprendizaje, extensión universitaria, actividad verbal

ABSTRACT

Based on the current demands of satisfying the demands of learning Spanish as a foreign language, in the Faculty of Spanish for Non-Spanish Speakers of the University of Havana, the work that is presented is carried out, as the initial moment of an investigation, which pursues the objective of explaining how the university-society link through the activities planned by the university extension group helps the development of communicative competence in non-Spanish-speaking students. In the University Extension (EU), from a systemic conception, the substantive university training, research and extension processes are integrated, which contribute to strengthening the university-society link, through a plan of activities in which those involved enrich cultural heritage, improve the quality of life and interact in the different forms of verbal activity effectively and appropriately in a given linguistic community.

Keywords: learning, university extension, verbal activity

INTRODUCCIÓN

Pensar en la Universidad actualmente implica observarla en su trayectoria y sus desafíos, en el cumplimiento de su misión de docencia, investigación y extensión al servicio del desarrollo integral del hombre, la sociedad local y el espacio global, así lo demandan múltiples declaraciones y acuerdos realizados en eventos internacionales sobre las orientaciones necesarias para encaminar la Educación Superior.

La universidad es una institución social, enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada. La interacción de esta institución social con la sociedad en la cual está insertada, se da de diferentes formas y con estructuras diversas, tanto en el interior de la universidad como en el entorno social.

La razón de ser de la universidad contemporánea es satisfacer las necesidades sociales e individuales, a partir de la preparación del ser humano como ente activo en la sociedad en la que se desempeña. Para poder dar cumplimiento a este cometido, la universidad, en tanto, institución formativa y transformadora, requiere aglutinar todo su quehacer y proyectarlo, a través de un proceso fundamental: la Extensión Universitaria; una de las vías a través de las cuales se desarrolla el proceso de comunicación cultural en su más amplio sentido, una fase muy importante de socialización de la producción e interacción cultural en las diversas ramas del quehacer universitario, facilita el vínculo Universidad-Sociedad a través de sus diferentes formas de manifestación (difusión de la cultura científico-tecnológica, socio-humanística, político-ideológica, de salud, entre otras).

Es la Extensión Universitaria la encargada de planificar y socializar los proyectos que se harán efectivos en la comunidad y los estudiantes los gestores.

Para los estudiantes que estudian la licenciatura en la Facultad de Español para No Hispanohablantes y en otros cursos que se ofertan, insertarse en estos proyectos les da oportunidad de desarrollar la competencia comunicativa porque los estudiantes pueden expresarse oralmente en diferentes situaciones cotidianas u otras de carácter socio-económico, político y cultural, con un adecuado uso del registro y acorde a la situación comunicativa.

El objetivo del presente trabajo es explicar cómo el vínculo universidad-sociedad a través de las actividades planificadas por el grupo de extensión universitaria ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes no hispanohablantes

DESARROLLO

En el ámbito de sus interrelaciones recíprocas, la Universidad y la Sociedad, tienen la necesidad de realizar proyectos que pongan en común sus intenciones, atendiendo a la naturaleza de los involucrados y a sus acciones, tanto a lo interno como a lo externo de las organizaciones, sean sociales, estatales, productivas, etc. Al respecto, Carrizo (s/f) señala la necesidad de superar obstáculos epistemológicos, culturales, institucionales, teórico-metodológicos, organizacionales, psicosociales y económicos; sobre los cuales ha de imperar la intencionalidad de homogeneizar acciones a partir de una heterogeneidad de actores y visiones.

En este contexto, el rol de la educación y sobre todo el de las Instituciones de Educación Superior (IES) es ser agentes de cambio y transformación social, que abierta a la comunidad, interrelacione epistemologías para generar ciencia y tecnología, y plantear soluciones a diversos problemas que acontecen en el mundo de hoy, tal y como se refrendó en la Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior efectuada en Córdoba, Argentina (CRES, 2018), al reafirmarse el compromiso de la región con un mundo más justo, equitativo, igualitario y sustentable, destacando el postulado de que la educación superior constituye un bien público y un derecho humano universal, y la convicción de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para garantizar los derechos humanos básicos.

Este reto presupone una gestión institucional que se sustente en la articulación de los procesos sustantivos, (formación, investigación y vinculación con la sociedad) como una fuente de interacción con la sociedad, el sector público, privado y organizaciones no gubernamentales (ONG), lo que permitirá desarrollar acciones, propiciando el bien común. Esta idea fue corroborada en el IX Encuentro de Redes de educación superior, Asociaciones y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe (IESALC, 2019), al señalar que en el contexto actual las IES deben forjar fuertes vínculos con la sociedad.

Para las IES, la Vinculación con la Sociedad genera beneficios específicos como son: intercambio de saberes y conocimientos, oportunidad de mayor desarrollo profesional docente, consolidación del perfil humanístico del estudiante, fortalecimiento de la docencia e investigación, generación de nuevas fuentes de financiamiento, mejoramiento de la imagen institucional, mayor pertinencia social y mejor aceptación de sus egresados en el mercado laboral.

En ese sentido, Tandon (2007, p.8) plantea que las IES “deben abordar nuevas formas de vinculación con la sociedad civil con ayuda de las organizaciones sociales, para impulsar programas de desarrollo humano, social y comunitario; que desde un marco democrático acepten las múltiples manifestaciones culturales y formas de conocimiento”. Por otro lado, Bawden (2008) y Martínez (2000), expresan que la educación superior tiene como tarea prioritaria y fundamental la interacción con la comunidad para contribuir al desarrollo a través de sus funciones de docencia e investigación.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, sostiene que: “La vinculación es el conjunto de las actividades académicas y el quehacer de la sociedad en interrelación permanentemente, aportando no sólo conocimientos y soluciones a problemas sociales, presentes y futuros, sino también orientando, retroalimentando y enriqueciendo programas de formación de recursos humanos e investigación científica, así como de desarrollo tecnológico y cultural” (ANUIES, 2000, p.6).

Las autoras de la presente investigación manifiestan su concordancia con los lineamientos antes expresados, ya que se concibe a la vinculación con la sociedad como la respuesta tangible que la universidad hace a la comunidad a través de la gestión social del conocimiento⁶⁰, contribuye de esta manera a la solución de problemas reales de la sociedad, siendo su praxis el medio articulador que fusiona las necesidades de los sectores productivos, sociales y culturales, permite el mejoramiento académico, y responde con acciones concretas al buen vivir.

⁶⁰La gestión social del conocimiento es entendida como la capacidad de apropiación social del conocimiento, con actores capaces de orientar su uso pertinente en asuntos de interés común para la producción y el desarrollo, no tan sólo como receptores sino también como generadores, adaptándolos a situaciones particulares y entornos locales (Carrizo, 2006).

La Vinculación es un intercambio de capacidades, conocimiento y saberes, donde se benefician, estudiantes, docentes, trabajadores y comunidad. Este intercambio permite a la academia trabajar el conocimiento desde la realidad social de sus territorios y contextos, satisfaciendo necesidades que no se limitan ni refieren únicamente a prestar servicios de generosidad, más bien es la praxis emancipadora de dos realidades (universidad – sociedad).

En consonancia, la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior (LORLOES) aprobada en el 2018, en su artículo Art. 13.- Funciones del Sistema de Educación Superior, literal a) sostiene que la educación superior debe:

Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia. (LORLOES, 2018, p.3)

Extensión universitaria y el vínculo universidad-sociedad.

La Extensión Universitaria asume hoy su propia concepción: la preparación y consolidación de las universidades como instituciones de cultura y la ampliación de la influencia recíproca e integración con la sociedad mediante la promoción de la cultura en el sentido más amplio, humanístico, científico, técnico, profesional y deportivo (Almuiñas 1998). Se produce mediante la actividad y la comunicación, se orienta a la comunidad universitaria y a la población en general, se puede realizar dentro y fuera de la universidad, es parte de la interacción entre la universidad y la sociedad y tiene como propósito promover la cultura; estas constituyen las características esenciales de la Extensión como función universitaria y la precisión de sus cualidades externas como expresión fenoménica. Tiene la cualidad de ser integradora, pues se nutre de los contenidos de los demás procesos, aunque tiene personalidad propia y totalizadora, ya que está presente en cada uno de los eslabones estructurales de la universidad e implica a la sociedad. Toda la comunidad extra universitaria puede recibir la influencia de la extensión universitaria.

El trabajo de extensión, deberá asumirse como un proceso-función que responda a las necesidades socioculturales de las comunidades y a la urgencia de seguir realizando trabajos y diseñando y ejecutando proyectos que, desde el conocimiento científico y sus

aplicaciones, enriquezcan el acervo cultural de los implicados, mejoren la calidad de vida de la población y ubiquen a la Extensión Universitaria en el centro del debate y el accionar en el ámbito de la construcción colectiva de un nuevo modelo de Universidad. Es el elemento más dinámico e integrador del vínculo universidad-sociedad. La universidad cumple una tarea crucial a través de esta función, expresada en el conjunto de acciones desplegadas dentro y fuera de sus instalaciones, mayormente de carácter educativo, encaminadas a sus estudiantes, trabajadores y comunidad en general, teniendo como metodología la de promocionar una cultura cosmopolita, que refleje las necesidades, intereses y potencialidades culturales del objeto de atención, aprovechando al máximo las posibilidades científicas y educativas que posee la Institución, así como su capacidad de identificación e interpretación del contexto social en que se desenvuelve.(Helguera,2010)

En los paradigmas actuales de la universidad la extensión se considera como una función totalizadora presente en cada uno de los procesos y eslabones estructurales de la educación superior, jugando un papel decisivo en la proyección social de la universidad.

Asimismo es una función integradora y dinamizadora que expresa el vínculo social más amplio. Es un proceso en tanto responde al cumplimiento de las leyes y muestra la interrelación de sus componentes, tiene sus objetivos, contenido y método. Se da inmersa en la docencia y en la investigación, pero no se identifica con ellas, al tener personalidad propia como proceso y aportar un producto final". (Programa Nacional de Extensión Universitaria del MES, 2004:10)

Toda acción de extensión implica una comunicación con la sociedad. En este sentido González González (1996:4) expresa que "no se trata solo de desarrollar culturalmente a la comunidad extrauniversitaria, sino hay que tener en cuenta también a la comunidad intrauniversitaria, o sea, no solo a los estudiantes y profesores, entiéndase a toda la población universitaria. Ambas deben desarrollarse de manera simultánea, aunque el desarrollo de la comunidad extrauniversitaria depende de la consolidación del desarrollo pleno de la intrauniversitaria".

Se coincide con los investigadores González, G. y González, M. (2001) cuando abordan una concepción más avanzada de la extensión, y se refieren a aquella que la enmarca

en un proceso formativo, el proceso de extensión universitaria donde se cumplen las leyes que rigen los procesos conscientes y están presentes los componentes que integran los mismos, lo que permite afirmar que se está en presencia de un proceso universitario formativo y así llegar a una concepción más esencial de extensión universitaria al definirla como *“el proceso que tiene como propósito promover la cultura en la comunidad intrauniversitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural”* .

En la universidad el trabajo de extensión potencia la política cultural por diferentes vías, al favorecer un entorno donde el estudiante se sienta y comporte como universitario en el plano de su disfrute cultural e ideológico, con un alto nivel de sensibilidad y de identidad con su centro. Al mismo tiempo, la función extensionista convierte al estudiante en sujeto de la promoción cultural en el territorio, al introducirlo como factor de cambio en la comunidad y recibir de esta los mejores valores que se han conservado y enriquecido mediante su propia historia. Se produce así un proceso de transformación de la personalidad en la medida en que transforma el medio.

Pero el encargo social de la universidad no queda satisfecho solo en la creación y preservación de la cultura, es necesario complementarlo con la promoción de esta, para garantizar la satisfacción de las necesidades crecientes de la sociedad y con ello propiciar el desarrollo cultural. Precisamente la extensión asume la promoción como metodología. Esto es garantizar que esta función pueda dar cumplimiento a la misión social de la universidad a partir de acciones claves de creación de valores culturales, conservación, difusión y disfrute.

El trabajo de promoción cultural que se desarrolla en la esfera de la extensión requiere de un protagonismo tal de los estudiantes, que los convierte en sujetos de cambio en la universidad y fuera de ella.

La motivación, las necesidades, la participación y la identidad son aspectos esenciales en el proceso de integración de la universidad con la comunidad. En la medida en que las acciones que se desarrollen se correspondan con las necesidades de los estudiantes y de los ciudadanos, con sus intereses, se logrará un involucramiento de ellos en el

proceso. Estas acciones no pueden estar alejadas de su esfera motivacional, pues se afectarían los niveles de participación de los mismos.

La universidad debe crear proyectos en que la participación de la comunidad intra y extrauniversitaria no sea a medias o bien en determinados momentos o etapas, de un proceso que, por lo general, han sido decididas y organizadas por la propia universidad y no por los involucrados. Como se ha señalado participar activamente no se reduce a ejecutar acciones delineadas desde agentes externos, aunque el propósito sea mejorar las condiciones y calidad de vida de ese entorno. Participar en forma real, efectiva, y protagónica requiere formar parte activa en el diagnóstico de situación, en la decisión de alternativas de solución, en la planificación y gestión, en la ejecución de las acciones y en la evolución del proceso y los resultados alcanzados.

La universidad debe integrarse a la comunidad y viceversa, con proyectos y programas que conlleven a que estos sectores populares pasen de un rol de beneficiario a uno de involucrado en el proceso. En la medida en que la universidad logre estrategias en que dichos sectores vayan construyendo en la praxis su rol actoral desde el ámbito local, podría concertar con mayor éxito en otros ámbitos regionales y nacionales canalizando su proyecto en forma más adecuada y realista.

Y es precisamente en este intercambio donde el estudiante no hispanohablante logra interactuar con los miembros de una comunidad y logra poner en práctica sus habilidades comunicativas.

La extensión universitaria y el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes no hispanohablantes.

En la universidad de La Habana, se han diseñado diferentes cursos para satisfacer las exigencias de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) que se han incrementado a causa del arribo creciente de estudiantes no hispanohablantes para realizar diferentes estudios.

La asignatura que se imparte en estos cursos se ha concebido con un enfoque comunicativo. Las clases se basan en la práctica receptiva y productiva de las habilidades lingüísticas orales y escritas que proporcionan al estudiante los conocimientos y estrategias necesarios para interactuar en un país hispanohablante y emplear la lengua

española como medio de comunicación en diferentes contextos y las horas no presenciales están orientadas al conocimiento de la realidad del país y al intercambio con los nativos. Constituyen una prolongación de las actividades docentes por lo que permiten aplicar los contenidos lingüísticos y culturales del curso.

La participación activa y consciente de cada uno de los estudiantes en cada una de las actividades que planifique y proponga el grupo de EU, ayuda a desarrollar la competencia comunicativa.

Sobre *competencia comunicativa* existen valiosas e imprescindibles fuentes bibliográficas que han servido de base teórica a esta investigación. El origen del término se halla en el binomio que formula Chomsky (1957, 1965) de *competencia y actuación*, cuyo aporte radica en la consideración, no solo del conocimiento de la lengua por el hablante (*competencia*), sino también del uso concreto que este hace de ella (*actuación*). (Cáceres., 2019).

La definición de Zímnaiya (1989, citado por Font, 2006) constituye un valioso referente para el actual estudio, porque interpreta la *competencia comunicativa* como la capacidad de organizar la *actividad verbal* de forma adecuada, de acuerdo con las diferentes situaciones de comunicación.

A partir de la síntesis de estos postulados, en esta investigación se concibe la *competencia comunicativa* como:

La capacidad (conformada por conocimientos, hábitos y habilidades) que desarrollan los seres humanos para interactuar en las diferentes formas de la actividad verbal de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad lingüística. (Cáceres 2018)

El enfoque comunicativo suministra al estudiante una representación más amplia sobre el aprendizaje de las lenguas y al profesor lo hace ser más consciente de que no basta con enseñar cómo utilizar las estructuras de la lengua extranjera, también desarrolla estrategias para relacionar esas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempo reales.

A través de las actividades planificadas por el grupo de EU los estudiantes de lenguas extranjeras en inmersión tienen la oportunidad de desarrollar esas habilidades, mediante

su participación en situaciones en las que se ponga énfasis en el uso de los recursos a su alcance para comunicar significados de un modo tan eficaz y económico como sea posible, por lo que necesita entonces adquirir no solo un repertorio de elementos lingüísticos sino también un repertorio de estrategias para usarlas en situaciones concretas y también de forma general permite que el estudiante extranjero :

- Se familiarice con el entorno geográfico, socio-económico, político e histórico-cultural del pueblo cubano.
- Se familiarice con las diversas actividades estudiantiles y académicas que le permita su correcta inserción en el contexto universitario cubano.
- Conozca los valores humanos y estéticos del pueblo cubano.
- Adquiera y respete las normas de conducta social de acuerdo con los valores de la sociedad cubana.

CONCLUSIONES

Cada tipo de actividad planificada por el GEU puede estar directamente o indirectamente relacionada con la función comunicativa y con la realidad no lingüística, además puede ayudar a los estudiantes a desarrollar tanto la naturalidad de la actuación lingüística como la claridad de comprensión al usar el sistema lingüístico extranjero.

Referencias Bibliográficas:

Batista, A. (2016). Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria a la promoción de salud en la Universidad de La Habana. Tesis para optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, 243p.

Beech, J and Brailovsky, D (2014). Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur. Recuperado el 2 de junio de 2015 de http://epub.cnki.net/kns/brief/default_result.aspx

Bejarano, C. (2011). Los actores de la Extensión Universitaria. Un Saber Hacer para la construcción de un enfoque CTS. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Memorias del Congreso, compilado por Menéndez, G., Lucci, C. y Urbani, M., 1ra Edición, 800p. ISBN: 978-987-657-711-3, Santa Fé, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Buttazzoni, A., Berger, D., Cano, A., Correa, N., Migliaro, A., Rocha, J., y Texeira, F. (2010) Extensión Universitaria: aportes para un debate pendiente. Texto de la ponencia presentada en la II Jornadas de Gestión Universitaria Integral, Argentina.

Camilloni, A. (2011) La inclusión de la extensión en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral. Revista de Extensión Universitaria +E, Año 1, nº1, pp. 76-79.

CERPCh (2017). opiniones sobre la profundización de la integración de la producción y la educación. Boletín de la Oficina General del Consejo Estado de la República Popular China, No. 95. Disponible en: http://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content_5254308.htm

7. Chang, F. (2013). Desarrollo reciente y tendencia de la educación superior de China Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. Disponible en: http://www.rlcu.org.ar/recursos/E_0000032_005_Universidad%20china.pdf

CRES (2018). Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Córdoba, Argentina.

del Huerto, M. E. (2007). La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud. Revista Cubana de Salud Pública, 33(2), 10p.

Fei, H. P. (2014). La cooperación universidad-empresa en la actividad de ciencia y transferencia tecnológica: experiencias en la república popular china. Monografía en opción del título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEPES-UH. La Habana.

Fuliang, C. (2013) Desarrollo reciente y tendencia de la educación superior de China Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. Consultado en: http://www.rlcu.org.ar/recursos/E_0000032_005_Universidad%20china.pdf, el 16 de diciembre de 2014.

González, G. R. y González, M. (2002). La gestión de la extensión universitaria: una aproximación desde la perspectiva cubana. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. XXII, Nº. 1. La Habana.

González, O. (2016). Sistema de Gestión de la Calidad del proceso de Extensión universitaria de la Universidad de La Habana. Tesis para optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, 252p.

González, M. y González, G. (2013) ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. Revista Congreso Universidad, Vol. II, No. 2, 11p.

González, O. y Batista, A. (2018). Gestión de la calidad del proceso extensionista en la Universidad de La Habana. Revista Cubana de Educación Superior, vol. 36, no. 1, enero-abril.

Jose, C., Gonzalo, M. (2011). El sector de la educación en la R.P.C. Instituto español de comercio exterior, Beijing.

Leyva Vidal, L.C y Santiesteban Leyva, S. (2011). Extensión universitaria y universalización: Recomendaciones metodológicas. Cuadernos de educación y desarrollo. Vol 3, no 27 (mayo).

Liang, S. (2017). La extensión universitaria en las Instituciones de Educación Superior de la República Popular China. Monografía presentada para la obtención del Título Académico de Master en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, 47p.

Menéndez, Z. (2004) La relación ciencia-tecnología y sociedad en el marco del trabajo extensionista orientado hacia la empresa: caso Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXIV, No. 3. La Habana.

Meyer-Bisch, P. (2007). Las libertades culturales en sus dimensiones individuales y colectivas. Cultura, Educación y Desarrollo. Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional Autónoma de México. México, p. 33-51.

Morales, M., Mira, G. y Arias, M. (2010). Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismo de integración: Universidad, Empresa, Estado. II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación. Bogotá, D. C., Colombia.

Moreno Zacarías, H. M. (2011). La relación del desarrollo: Universidad- Gobierno- Empresa. Caso comparativos México, Corea y China. Revista Portes, Vol. 5 No. 10. México.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN LA CONTEMPORANEIDAD

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

Alicia González Campello, geidygg@infomed.sld.cu, <https://orcid.org/0000-0001-53268068>

MSc. Sarah Reina Nocedo Rodríguez, profesora Auxiliar de la Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" sarahreina2016@gmail.com
Móvil: 55923609 <https://orcid.org/0000-0001-5552-4942>

Universidad de La Habana/ Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo"

RESUMEN

El lenguaje es el instrumento mediante el cual se aprende a significar y a expresar lo significado en el hogar, en la escuela y en la sociedad. La enseñanza de la lengua materna constituye una prioridad en Cuba, lo que se evidencia en los documentos rectores del Ministerio de Educación (MINED), de Educación Superior (MES) y en la bibliografía producida. Los perfeccionamientos y los cambios de Planes de estudios ilustran la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la docencia; sin embargo existen inconformidades por los resultados en las pruebas de Ingreso, la insuficiente explotación de la bibliografía y por la necesidad de su actualización, por lo que se propone como objetivo: Reflexionar sobre la enseñanza de la lengua materna en la contemporaneidad teniendo en cuenta las limitaciones humanas y la utilidad de la bibliografía publicada para la formación idiomática de los estudiantes. Se realiza un análisis documental de la bibliografía precedente a los estudios universitarios. El déficit de docentes, a partir del Período Especial, acarreó dificultades en el desarrollo de las habilidades comunicativas. La reanimación de las editoriales y la continuidad de los procesos docentes revelan la voluntad de mantener el legado del magisterio cubano. Las fuentes bibliográficas favorecen la diversidad de conocimientos y enfoques para el aprendizaje. Al docente le corresponde analizar las limitaciones y potencialidades suyas y de sus estudiantes para la impartición de los programas de estudio con creatividad, motivarlos y responsabilizarlos con su carrera, continuar preparándose para su mejoramiento humano y profesional.

Palabras claves: enseñanza, lengua materna, creatividad, bibliografía, mejoramiento

ABSTRACT: Language is the instrument by which one learns to express what is meant at home, at school and in the society. The teaching of the mother tongue constitutes a priority in Cuba, which is evidenced in the governing documents of the Ministry of Education (MINED) and Higher Education (MES) as well as in the bibliography produced. The improvement and changes of curricula illustrate the search for improvement of the quality of teaching; however there is disagreement with the results in the entrance tests. The sufficient exploitation of the bibliography and the need to update it. Therefore, it is proposed as an objective: To reflect on the teaching of the mother tongue in contemporary times, taking into account the human limitations and the usefulness of the published bibliography for the language formation of the students. A documentary

analysis of the bibliography preceding university studies is carried out. The shortage of teachers from the Special Period led to difficulties in the development of communication skills. The revival of the publishing houses and continuity of the teaching processes reveal the will to maintain the legacy of the Cuban teaching profession. Bibliographic sources favor diversity and knowledge and approaches to learning. The teacher is responsible for analyzing the limitations and potential of himself and his students for the delivery of study programmes with creativity and make them responsible with their career, continuing to prepare for their human and professional improvement.

Keywords: teaching, mother tongue, creativity, bibliography, improvement

INTRODUCCIÓN

"El maestro que sepa inculcar (...) la necesidad de respetar el idioma patrio, de defenderlo y conservarlo, habrá puesto una piedra en los conocimientos de la personalidad de su nación" (1).

Carolina Poncet de Cárdenas

La enseñanza de la lengua materna es parte de la responsabilidad individual, educacional y social de los estudiantes, la familia, la escuela y el Estado. Su finalidad comunicativa, como parte de un proceso interactivo, transita por la adquisición, el enriquecimiento y el perfeccionamiento de la labor de los anteriores factores unidos a la voluntad y la necesidad expresiva del estudiante en formación. Por estas razones, la escuela cubana se propone desarrollar la competencia comunicativa como una tarea prioritaria.

La misión de la formación del estudiante como un comunicador eficiente tiene una base cultural que interrelaciona la identidad con el sistema de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades; sin embargo, la práctica pedagógica revela carencias en el dominio de las habilidades comunicativas por parte de los estudiantes, por lo que no se concreta su correspondencia en el proceso cognitivo y comunicativo a partir de la independencia y de la interdependencia en su carácter instrumental, de las motivaciones internas y externas, de las necesidades expresivas y de las relaciones interpersonales.

Entre los Pilares de la Educación para el siglo XXI se encuentran: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser como máxima aspiración. La Universidad los ha asumido dentro de su proceso docente-educativo para enseñanza de la lengua materna.

Alvero Francés (1979), destacado estudioso de la lengua, afirmó:

“Bueno es hablar bien; mejor, mucho mejor, hablar y escribir bien.

Al dirigirse a otra persona, puedes hacerlo de palabras o por escrito. Si al hablar te expresas correctamente y galanamente, predispones a tu favor a quien te oye; logras, por este solo hecho, al menos la mitad de lo que pretendes. Estudiando con voluntad conseguirás hablar bien y tendrás ya recorrido un buen trecho del camino que conduce a la meta.

Al expresarte, no siempre lo haces oralmente. En muchos casos te sirves de la palabra escrita. Es necesario, por tanto, saber escribir y escribir correctamente. Tus escritos, en tu ausencia, hablan por ti; ellos son tus embajadores, tus enviados. Procura, pues, vestirlos adecuadamente. El traje no lo es todo; pero... así te recibirán cual te presentes (...)” (2).

El cultivo de las habilidades comunicativas es medular para el ingreso y la permanencia del estudiante en la Universidad como parte de su preparación para la vida. Tanto el MINED como el MES han diseñado y aplicado varias medidas y formas de proceder:

- El Programa Director de Lengua Materna para todos los subsistemas educacionales, surgió por el escaso desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes. Este programa orienta el trabajo del colectivo docente como sistema de influencias.
- Las Estrategias curriculares en una etapa posterior continuaron con la misma intención; pues la clase, como eje central del proceso, debe articularlas coherentemente de forma sistemática y sistémica. Se identifica como Las relacionadas con el Idioma.

- Los perfeccionamientos del MINED con nuevos programas, orientaciones metodológicas y libros de texto mostraron enfoques más abiertos a la contemporaneidad en cada período en que ocurrió.
- Los cambios de Planes de estudios (A, B, C, D y E) en el MES ilustran la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la docencia para el logro de un profesional mejor preparado.
- La publicación de múltiples bibliografías para la docencia que garantizan la consulta y el desarrollo de habilidades.

Aunque son evidentes los cambios, existen inconformidades por la insuficiente explotación de la bibliografía y por la necesidad de su actualización, por lo que se propone como objetivo: Reflexionar sobre la enseñanza de la lengua materna en la contemporaneidad teniendo en cuenta las limitaciones humanas y la utilidad de la bibliografía publicada para la formación idiomática de los estudiantes.

DESARROLLO

A partir de las dificultades en el uso de la lengua materna, se crea en la década del 90, por el Ministerio de Educación el PROGRAMA DIRECTOR DE LA LENGUA MATERNA que tiene como propósito “(...) garantizar la instrumentación de las acciones pedagógicas, didácticas y metodológicas necesarias para incorporar en cada clase los elementos que garanticen el vínculo de la lengua materna con todas las asignaturas del plan de estudio; persigue el fortalecimiento de todas las actividades que realizan los docentes con sus alumnos y de estos entre sí, a partir del diagnóstico individual, objetivo e integral que poseen de cada uno sobre el dominio de las habilidades lingüísticas, de modo que posibilite conocer su desarrollo y potencialidades, organizar y ejecutar el trabajo atendiendo al principio del carácter individualizado y desarrollador del proceso docente educativo (...)” (3).

Se destaca la necesidad de que el docente continúe constituyendo un ejemplo para la sociedad cubana y específicamente para los estudiantes con los que interactúa, que sea capaz de constituir un modelo lingüístico para imitar y apto para adquirir y enseñar estrategias de aprendizaje, particularmente mediante la clase, así como en otras

actividades extraescolares que con la misma finalidad se desarrollan, las cuales permitan regular el comportamiento lingüístico en los diferentes contextos con los registros culto y/o popular.

El colectivo pedagógico de cada centro debe considerar en su tratamiento metodológico el cumplimiento de este propósito del Programa Director de la Lengua Materna, que con los años ha evolucionado hacia los Ejes transversales y las Estrategias curriculares, interrelacionándolo con las diferentes asignaturas, lo que favorecerá el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la continua formación de los estudiantes para que se expresen con un discurso cada vez más consciente y dirigido al desarrollo de una cultura general integral.

En esta tarea, los docentes tienen una participación esencial al ser el modelo lingüístico adecuado, por lo que deben contribuir al trabajo por el perfeccionamiento del uso de la lengua materna, lo que es una responsabilidad individual, porque enseñar a escuchar, hablar, leer y escribir, no solo es imprescindible para la adquisición y trasmisión de conocimientos, sino también para el logro de un adecuado proceso comunicativo entre docentes y estudiantes, lo que permitirá el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico y el desarrollo ascendente de la lengua materna, todo lo cual es una necesidad pedagógica y científica actual.

En la pedagogía cubana, la formación del hombre se concibe, como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente que le permiten poder actuar consciente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo; hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir en la etapa histórica concreta en que se desarrolla su vida.

Esta concepción se aplica en la formación continua de docentes y estudiantes. Se sustenta en el pensamiento de figuras representativas como José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), José Martí (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), entre otros.

La enseñanza de la lengua materna ha sido estudiada por diferentes autores lo cual revela la importancia y actualidad del tema. Entre ellos se destacan García Alzola (1975),

Figuroa Esteva (1982) , Porro Rodríguez y Báez García (1983), Roméu Escobar (1989, 1992, 2000, 2003, 2004, 2007, 2010, 2011), Rodríguez Pérez (1989, 2003, 2004, 2005, 2013), Cassany (1994,1996), Domínguez Hernández (1997), Montaña Calcines (1997, 1999, 2000, 2010, 2011, 2014), Domínguez García (1997, 2000, 2004, 2007, 2014), González Campello (2007, 2008, 2010, 2013, 2014, 2017, 2019,), Verde Retana (2013), Martínez Martínez-Díaz (2014), Nápoles Fernández (2014) Aguilera Valladares (2016), González Domínguez (2016), Fabelo Tanda (2017) y Guilarte Legrá (2018).

Desde la concepción pedagógica resultan imprescindibles las ideas sobre Educación Avanzada (EA) de Añorga Morales (1995, 1999, 2000, 2001, 2007, 2008, 2012), González de la Torre (1997), Valcárcel Izquierdo (1998-2018), Rojas Arce (1999), Roca Serrano (2001), Santiesteban Llerena (2003), Moreno García (2003), Santos Baranda (2005), Lamas González (2006), Roy (2009), Barbón Pérez (2011), Pérez García (1996), Martínez Martínez-Díaz (2014), Rubio Olivares (2016), Peña Pentón (2018) y Hamilton Sepúlveda (2019) a partir de ser un proyecto educativo que trabaja por el mejoramiento del capital humano, por la formación y aprovechamiento del profesional, para lograr en su desempeño un resultado de calidad, que satisfaga las demandas y las necesidades del entorno socioeconómico, desde posiciones abiertas, creativas, donde el hombre es el centro del proceso.

“Para la Educación Avanzada la función de la escuela y de todas aquellas instituciones (...), es la de preparar al hombre para la vida y en la vida, debe por tanto, garantizarse el mantenimiento y desarrollo de su cultura, en su concepción más amplia, que abarca, sus tradiciones, costumbres, creencias, profesión, creación artística y de conocimientos, de forma tal que su apropiación de conocimientos y habilidades en forma permanente devenga fuente nutricia de realización personal, de valores éticos y estéticos, que hagan de su actividad, ya sea laboral, intelectual, doméstica o de cualquier tipo, un acto de creación, un acto de cooperación, de reafirmación de valores humanos (...), lo que contribuye al desarrollo y mejoramiento profesional y humano y al mejoramiento de la calidad de vida”.(4)

La teoría de (EA) estimula al docente para su desempeño por el compromiso social que asume. Enrique José Varona expresó: “Enseñar a trabajar es la tarea del maestro. A trabajar con las manos, con los oídos, con los ojos y después, y sobre todo con la inteligencia (...)” (5), de ahí el valor del diagnóstico inicial y sistemático para prevenir o alertar a los estudiantes o reorientar desde los niveles de ayuda que sean básicos para su desarrollo ascendente en la universidad.

La búsqueda de alternativas para trabajar con un grupo numeroso y diverso generará la presencia de la creatividad para elaborar actividades que estimulen todos los sentidos del estudiante y la curiosidad por saber, saber hacer, saber convivir y saber ser.

La creatividad es un elemento básico en la actividad humana. Diferentes autores la definen por su importancia individual y social para el desarrollo de la personalidad del hombre del presente y del futuro.

Este término ha sido ampliamente utilizado por profesionales y con muy diversas acepciones. El criterio de que toda persona es potencialmente creadora ha tenido y tiene gran importancia para la Pedagogía.

Al analizar los criterios, se pueden apreciar los siguientes puntos de vista: los que consideran la creatividad como un producto original que propone la solución a un problema; los que la definen como un proceso que implica que el individuo se enfrente al medio, a una dificultad, a una tarea o a un problema no resuelto; los que parten de una necesidad que se siente y que es una expresión de autorrealización personal; los que consideran que la solución del problema debe seguir procedimientos nuevos; los que plantean la importancia del acto creador en el campo pedagógico; los que destacan el valor de encontrar los problemas donde otros no lo ven; los que enfatizan el valor del contexto para el desarrollo de la creatividad; los que centran la atención en el proceso creativo como un producto nuevo, original, que transforme la personalidad del sujeto; y los que parten de la necesidad de la motivación para el desarrollo de la creatividad.

La actitud de señalar nuevas relaciones, nuevas normas y criterios que contribuyan a la solución de problemas de la realidad social, es, en esencia, la actitud del hombre dirigida a crear valores cualitativamente superiores para él y que reviste importancia social.

Mitjáns (1995) afirma que "La creatividad es expresión de la implicación de la personalidad en la esfera concreta de la actividad, el producto de la optimización de sus capacidades en relación con fuertes tendencias motivacionales donde el sujeto de la actividad está implicado como un todo" (6). Esta autora (1995) cita a Maslow (1979), quien manifiesta que "la creatividad es una expresión de la integridad de la personalidad y, en consecuencia, de su salud psíquica" (7). También Mitjáns (1995) apunta que "La creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, proceso que, además tiene un carácter personológico" (8).

Las autoras de esta investigación asumen la segunda definición de creatividad planteado por Mitjáns quien lo refleja como un producto individual el cual nace de la actividad desempeñada por el sujeto y es parte de un proceso que incide en su capacidad, en las necesidades que surgen y deben expresarse en toda persona potencialmente creadora. Se busca un producto original a partir de un estímulo motivacional que experimenta el sujeto como resultado de sus saberes, de sus habilidades, de la sistematicidad lograda en un ambiente propicio, del compromiso personal y social con la actividad. Este proceso responde a una visión humanista dentro de la formación de la personalidad a que se aspira.

Toda actividad requiere de un motivo para su inicio, su continuidad, su feliz término y el reinicio de otras nuevas. Jakobson (Véase Leontiev 1980) denomina motivos a "los impulsos instintivos, los apetitos biológicos e inclinaciones, y recientemente, las vivencias emotivas, intereses y deseos" (9).

En la escuela, el estudiante participa de la actividad física y de la intelectual. Generalmente, en los concursos sobre pintura, poesía, cuentos, entre otros es donde se reclama la creatividad; sin embargo, no es ajena a la clase.

La enseñanza de la lengua materna y la literatura dentro de la institución docente, y por su propia naturaleza, tiene las condiciones objetivas para el trabajo creador; solo necesita que los sujetos potencien sus herramientas y las usen en beneficio del crecimiento humano partiendo de la motivación por ser mejores comunicadores.

Si las asignaturas de formación general promocionan esta forma de trabajo, los estudiantes la podrán aplicar y se logrará influir sobre la orientación y motivación profesional.

Propiciar descubrimientos individuales y grupales fomenta actitudes creativas y esa labor le corresponde a la escuela, al hogar y a la sociedad en general. A propósito Vygotski (1987) plantea: "Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe o esté presente sólo en el propio hombre.

(...) Es la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente" (11). Esta definición de Vygotski la enriquecen Mitjáns (1995) y Martínez Llantada (1995). Mitjáns (1995) al referirse a que "la actividad creadora es la de un sujeto que, precisamente, en el acto creador, expresa sus potencialidades de carácter cognitivo y afectivo en unidad indispensable. Y esa unidad es condición imprescindible para el proceso creativo" (12).

Para que fluya es vital la atmósfera que la genera. Aquí ocupa un papel fundamental la guía eficiente del docente como eslabón cohesionador entre la escuela, comunidad, familia y sociedad, y como promotor de ella en cada clase. En este ambiente el estudiante debe mostrar curiosidad e interés por lo que aprende y por las habilidades que desarrolla, comunicarse con sus compañeros y con sus profesores para facilitar una actitud abierta al intercambio sistemático de ideas, opiniones y sugerencias por su importancia, para que en el proceso de enseñanza aprendizaje se garantice la seguridad en sí mismo, la independencia cognoscitiva, la flexibilidad, la sensibilidad, el dinamismo, la fluidez, la riqueza expresiva, la imaginación y la originalidad.

Al respecto el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz (1992) expresó: "(...) en la escuela va a adquirir las bases, en la escuela tiene que aprender a estudiar, tiene que aprender a investigar, en la escuela tienen que introducirle el virus del deseo y la necesidad de saber" (13).

Estas ideas convocan al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto, dada la problemática social del país y las exigencias de la vida contemporánea. Se

requiere de un hombre que innove, sea productivo, que muestre lo mejor de su identidad cultural en función de su satisfacción personal y de la sociedad en que se desenvuelve. Ello le facilitará desarrollar la autovaloración y su estilo propio. El carácter creador de la actividad del docente y su perfeccionamiento garantizarán la calidad educacional de cada egresado.

Para Díaz Pendás (Véase Labarrere, 1996): "el maestro creador es aquel que puede asumir todos los métodos y a la vez ningún método; el que puede encontrar una respuesta siempre saliéndose de los caminos trillados para dirigir el aprendizaje, para comunicarse con sus alumnos, para descubrir ese potencial infinito de conocimiento que hay en cada uno de ellos" (14). En este criterio, se revela una clave pedagógica para el docente, que, en correspondencia con las individualidades de los estudiantes y sus regularidades en el grupo, los grupos y en el grado o grados, deberá actuar a partir de la selección de métodos, medios y procedimientos que le permitan lograr un aprendizaje creador. Se utiliza el término "actuar", porque el docente debe ser un profesional que, constantemente por medio de la comunicación y la actividad modele su obra, y el estudiante también lo será en la medida en que construya su propia obra, revele modos propios de actuación como parte de su formación preprofesional y profesional. Ello les producirá un crecimiento humano.

La creatividad debe constituir un estilo de trabajo para la escuela contemporánea; porque abre el universo para los sujetos que en ella interactúan a partir de una fuerte motivación personal, que nace con la comunicación pedagógica. Esta se desarrolla con la actividad creadora variada, suficiente y enriquecedora, la cual permitirá que el interés se alcance y se obtenga una disposición personal transformadora en una exigencia individual que conforme una actitud productora en la personalidad del estudiante y del docente, capaz de promover el aprendizaje por iniciativa propia como reclama la sociedad moderna, y dentro de ella, el país.

Se hace necesario que cada profesor se convierta en un activo promotor de ella, que rompa esquemas con todo lo convencional, lo establecido tradicionalmente y se esfuerce para que sus clases sean cada vez más atractivas, desarrolladoras, novedosas e interesantes para el estudiante y sus metas individuales. Cada especialidad desde su

individualidad deberá tributar a la formación de un futuro profesional, que entre sus cualidades esté la de ser creador por excelencia.

Estudiantes y docentes deben aspirar a ser originales. Se demuestra la vigencia de las palabras del maestro José Martí cuando expresó: “La originalidad del lenguaje ha de venir de la originalidad de la idea, y la elegancia está en el ajuste de la palabra a lo que quiere decir (...)” (15).

Tanto la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” como la Universidad de La Habana han rectorado los enfoques de la lengua para su instrumentación en los programas de las diferentes carreras y enseñanzas preescolar, primaria, secundaria, politécnica y preuniversitaria. Los perfeccionamientos en diferentes etapas facilitaron un tránsito coherente hacia la mayor independencia de los estudiantes y hacia los avances de la Pedagogía y la Didáctica contemporáneas.

Los cambios de Planes de estudios ilustran la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la docencia desde la actualización bibliográfica y la inclusión de la tecnología.

Aunque existe evolución se encuentran limitaciones en los estudiantes que ingresan a la Universidad en las Pruebas de Ingreso a la Educación Superior. Surgen interrogantes: ¿Por qué? ¿Qué hacer?

Reflexiones:

La historia del magisterio cubano sobre la lengua materna en cuanto al contenido y su tratamiento, ilustra logicidad y evolución ascendente. El valor de sus fuentes bibliográficas para el desarrollo de la docencia garantiza preparación y autopreparación amplia y creadora.

El estudio de la bibliografía, ya sea básica o complementaria, como fuente de conocimiento, es fundamental para continuar fortaleciendo la preparación del docente. En el área de la lengua existe diversidad de enfoques, nacionales e internacionales, que muestran alternativas para el trabajo grupal y el individual. Su forma de explicar el contenido y la elaboración de ejercicios ofrecen modelos de actuación. La adquisición de ellos forma a las nuevas generaciones de docentes. Los actuales libros de texto están sujetos a un perfeccionamiento desde la Educación Primaria hasta la Preuniversitaria.

Hay docentes con resultados favorables y otros desfavorables en las Pruebas de Ingreso de Español a la Educación Superior. ¿Los problemas se deben a los libros o a la responsabilidad de los docentes? Se requiere de una revisión en el modo de autopreparación y en la forma de impartir la docencia para que se ingrese a la Universidad con dominio de las habilidades básicas que se le exigirán.

Los programas, desde los sustentos científicos que los respaldan, preparan para la entrada al contexto universitario con su estructura orientadora. Su instrumentación debe ser uniforme y peculiar en cuanto a objetivos y contenidos; a la vez, por la forma de impartirlo cada docente, debe impregnarle utilidad, actualidad y miradas multilaterales. Su validación exige de la participación de los profesores y facilita la reflexión colectiva para su perfeccionamiento.

La presencia del carácter de sistema y de la sistematicidad, desde los contenidos del programa y las carencias detectadas en el diagnóstico inicial, facilitan la ratificación de la orientación profesional, dada por el espíritu positivo transmitido para enfrentar la vida universitaria.

El trabajo grupal diseñado por los docentes, con tareas que revelen las potencialidades y las responsabilidades individuales, incentivará asumir nuevos retos y crecer como estudiantes.

Los argumentos anteriores reflejan los presupuestos para el tratamiento a la lengua materna; sin embargo, existen consideraciones a tener en cuenta para comprender las debilidades presentes en el ingreso a la Educación Superior.

Otras reflexiones:

La lectura extensiva se cambió por la intensiva para concentrar el trabajo con la comprensión de textos y su articulación con los restantes componentes. Se desaprovechó la lectura total con su correspondiente disfrute y con el aporte a la cultura individual y colectiva.

Las dos asignaturas (Español y Literatura) se fusionaron en una. Se eliminaron horas clases que facilitaban el dominio del idioma y un amplio canon literario.

Las Tesis de Maestría y Doctorado sobre la enseñanza de la lengua revelan su significación. En las nuevas generaciones de Profesores Generales Integrales, específicamente en La Habana no es representativo el porcentaje de investigadores.

La concepción de la competencia comunicativa está en los libros, no en las aulas. El problema está en la utilidad que el docente le dé.

La enseñanza de la ortografía sigue siendo la cenicienta en la clase de lengua. Coexisten razones: sus muchísimas reglas, excepciones y palabras no sujetas a reglas; la mala base al egresar de Educación Primaria; el insuficiente dominio de su metodología; y una o dos clases por unidad no resuelven las carencias de los estudiantes.

Los cuadernos de ortografía se han extendido de cada nivel a cada grado, sin embargo, no se explotan sus potencialidades para el trabajo en la clase y como estudio independiente diferenciado a los que presentan más dificultades.

Las llamadas Nuevas Normas de la Real Academia de la Lengua Española no llegaron a todas las escuelas. No bastó que aparecieran en periódicos en diciembre de 2010. En el postgrado, en 2019, se comprobó que docentes con más de 20 de experiencias no las conocían.

El principio de selectividad de los textos favorece que los docentes elijan textos llamativos, según la necesidad de ampliar sus horizontes, los posibles intereses de los estudiantes durante parte de la Secundaria y la relación de obras de la cultura nacional e universal durante noveno grado y el Preuniversitario. La actualización de la contemporaneidad debe tenerse en cuenta en todos los niveles educacionales en los que el docente sugiera o comente lecturas novedosas, promueva actividades en la biblioteca, talleres literarios o Té literario.

El fortalecimiento de la preparación y autopreparación de los docentes debe garantizar mejor calidad de sus clases y los resultados de sus estudiantes. La bibliografía requiere de una mirada crítica para adquirir bases didácticas, pedagógicas y lingüísticas imprescindibles para el desempeño profesional deseado por la sociedad contemporánea.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la lengua materna demuestra la identidad personal y nacional por reflejar el modo de vida y de comunicación humana. El legado del magisterio cubano revela los modelos lingüísticos y su significación para el fortalecimiento de la preparación y autopreparación de los docentes.

La creatividad de los docentes resulta medular para impartir clases con calidad desde la autopreparación y la investigación como parte de la responsabilidad y del mejoramiento profesional y humano. La formación profesional y el amor a ella deben crear compromisos para ser mejores docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Poncet C (1992). Citado por García Delfina en: Carolina Poncet de Cárdenas y la enseñanza de la lengua materna. 37-45pp. En Educación, No. 81, Año XXII, en-jun. 40p.

Alvero Francés F. Lo esencial en la ortografía. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1979.

MINED (2001). Programa Director de la lengua materna.

Añorga Morales J (2015). La Educación Avanzada, teoría educativa para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Tomo I. La Habana: UCP "Enrique José Varona".

Varona, Enrique José. Trabajo sobre educación y enseñanza. - La Habana: Pueblo y Educación, 1992. -171- 172p.

Mitjáns A (1995). Creatividad, personalidad y educación. La Habana. Ed: Pueblo y Educación, 1995. p13.

Mitjáns A (1995). Creatividad, personalidad y educación. La Habana. Ed: Pueblo y Educación. p 35.

Jackobson. Citado por Leontiev A (1980). Actividad, conciencia, personalidad. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. p155.

Vigotsky Lev S (1987). Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación. 5-6 p.

Mitjáns A (1995). Creatividad, personalidad y educación. La Habana. Ed: Pueblo y Educación. p 38.

Castro Ruz F (1992). Discurso pronunciado en la clausura del evento 20 años después. Periódico Granma, 2 de junio de 1992. 2p.

Díaz Pendás H. Citado por Labarrere AF (1996). Inteligencia y creatividad en la escuela. 20-25pp. En Educación, No. 88, may -ago. 2p.

Martí Pérez J (1891). Cartas de José Martí. El Partido Liberal, México, 17 de diciembre de 1891, tomo II. p. 505.

QUEÍSMO Y DEQUEÍSMO EN UNA MUESTRA DE HABLANTES HABANEROS DEL CORPUS PRESEEA LA HABANA

Dra. Lidia Ester Cuba Vega, lidiacuba@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0405-5194>

MSc. Yadirá Miranda Cuba, yamicu14@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8086-5466>

MSc. Xing Likun

Universidad de La Habana/ Universidad de Qingdao

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto de investigación uno de los fenómenos de la lengua española que está siendo estudiado con mucha frecuencia en los últimos años: el uso de la conjunción subordinante que en diferentes contextos discursivos. Su objetivo es determinar las peculiaridades del uso del queísmo y el dequeísmo en una muestra de hablantes habaneros del corpus PRESEEA La Habana. Para lograrlo se siguió la metodología general de PRESEEA y se conformó una muestra de 12 informantes distribuidos en las variables sociales edad, sexo y nivel de instrucción. El análisis de la muestra de habla recogida en el corpus permitió determinar 289 contextos lingüísticos con que conjuntivo. Hay un predominio del uso canónico. No son abundantes los fenómenos estudiados, pero es mayor la frecuencia de queísmo que de dequeísmo. Las variables sociales no influyen significativamente en su uso, pero es más frecuente el nivel bajo en el queísmo y el nivel alto en el dequeísmo.

Palabras clave: conjunción subordinante, *queísmo*, *dequeísmo*, PRESEEA

ABSTRACT

The present work has as its research object one of the phenomena of the Spanish language that is being studied very frequently in recent years: the use of the subordinate conjunction in different discursive contexts. Its objective is to determine the peculiarities of the use of queísmo and dequeísmo in a sample of Havana speakers from the PRESEEA Havana corpus. To achieve this, the general methodology of PRESEEA was followed and a sample of 12 informants distributed in the social variables age, sex and level of education was formed. The analysis of the speech sample collected in the corpus allowed us to determine 289 linguistic contexts with which conjunctive. There is a predominance of canonical usage. The phenomena studied are not abundant, but the frequency of queísmo is higher than dequeísmo. The social variables do not significantly influence its use, but the low level in queísmo and the high level in dequeísmo is more frequent.

Keywords: subordinate conjunction, *queísmo*, *dequeísmo*, PRESEEA

INTRODUCCIÓN

En el habla de los hispanohablantes es común que sucedan dos fenómenos muy peculiares relacionados con el uso de la conjunción subordinante *que*: la adición de la preposición *de* ante la conjunción en oraciones subordinadas sustantivas cuando el contexto no lo exige (*dequeísmo*), y la supresión de esta preposición (*queísmo*) cuando, por el contrario, es obligatorio su uso. La variedad cubana del español no está exenta de ellos, y con frecuencia se lee y escucha a personas con alto nivel de instrucción que emplean estos fenómenos.

Entre los estudios dedicados a conocer estos fenómenos lingüísticos, está el realizado por Ambrosio Rabanales en el 2005. En él se caracteriza el *queísmo* de la siguiente forma:

En el “queísmo” se trata de la tendencia a omitir la preposición *de* delante del *que* preferentemente gramemático⁶¹, índice de cláusula con verbo en forma personal (“sustantivo anunciativo” de Bello, “conjunción enunciativa” de la RAE, “conjunción subordinante” de Lenz), cuando la norma académica hace esperar su presencia. Así, en lugar de “nos lamentábamos de que no teníamos dinero”, se dice “nos lamentábamos que no teníamos dinero”. Que la prep. *de* “debería” estar presente (y, en verdad, muchas veces lo está), se prueba por el hecho de que nunca falta cuando la adpreposición (...) carece de *que*, pues se dirá infaliblemente, por ejemplo, “nos lamentábamos de no tener dinero” (con cláusula de infinitivo), o “nos lamentábamos de todo” (con expresión no-clausular) (Rabanales, 2005: 25).

Por su parte, en relación con el *dequeísmo* expone:

En el “dequeísmo”, en cambio, se trata de la tendencia a anteponer la prep. *de* al *que* preferentemente gramemático, cuando la norma académica no hace esperar su presencia. De este modo, en vez de “creía que tenía la razón”, se dice “creía de que tenía la razón”. Que la prep. *de* no “debería” estar presente (y, en verdad, muchas veces no lo está), se prueba por el hecho de que nunca aparece cuando

⁶¹ Gramemático, pues funciona, como gramema o un morfema, al decir de la nomenclatura utilizada por Rabanales; es decir, una conjunción, en oposición al *que*, pronombre relativo. Ejemplo Me dijo *que* quería verme (*que* gramemático) y Los niños jugaban felices en el parque *que* estaba cerca de su casa (*que* pronombre relativo).

la cláusula (u otra expresión funcionalmente equivalente) carece de que, como, por ejemplo, “creía tener la razón” o “creía todo lo que le contaban” (*Ibíd*: 26).

La mayor parte de los estudios consultados coinciden en definir estos dos fenómenos sintácticos de la misma forma que Rabanales. Sin embargo, hay otros que denominan *queísmo*, como hiperónimo, a los dos fenómenos. Tal es el caso de San Martín (2016):

El *queísmo* es una variable que consiste en la alternancia de dos variantes, esto es, la presencia (no *queísmo*) o la ausencia (*queísmo*) de una preposición ante un *que* (conjuntivo o relativo) cuando es exigida por el sistema de la lengua española, es decir, cuando es gramaticalmente necesaria, por ejemplo, me da la sensación de que no ha venido (no *queísmo*) / *me da la sensación $\emptyset$ que no ha venido (*queísmo*). (2016: 209).

En este trabajo se seguirá el criterio de Rabanales por considerarlo más esclarecedor, en tanto, a juicio de esta investigadora, se trata de dos fenómenos distintos, aunque relacionados; y por ser el más generalizado en la lingüística hispánica.

Otros estudios realizados en el mundo hispánico se ocupan de estos fenómenos: Alpízar (1987), Almeida (2007), Canet (2010); pero el de Domínguez (2012), que centra el análisis de dichos fenómenos en la lengua escrita para profundizar su trabajo en la definición de rasgos tipificadores de la variante cubana del español y de esta manera enriquecer la descripción de su proceso evolutivo, constituye el antecedente más directo de la presente investigación.

Los resultados de las investigaciones realizadas sobre el uso del *queísmo* y el *dequeísmo* -preferentemente en la lengua oral y en América-, junto a la falta de estudios recientes sobre estos fenómenos en la variedad cubana del español, han llevado a las autora de esta investigación a indagar cuál es la situación existente en La Habana en la actualidad, dado que en la Facultad de Español para No Hispanohablantes⁶² de la Universidad de La Habana existe un número significativo de estudiantes extranjeros que aprenden la lengua

⁶² En lo adelante FENHI.

española como segunda lengua⁶³ en un proceso de inmersión lingüística, por lo que están sometidos a constantes intercambios comunicativos con hablantes nativos tanto en su contexto académico como en el cotidiano. Es por ello que se ha determinado investigar el uso de estos dos fenómenos en hablantes habaneros⁶⁴, puesto que los resultados del trabajo podrían constituirse en documentos útiles para la programación y el tratamiento de esos contenidos en las clases de español L2 en la FENHI.

Para el análisis se ha determinado trabajar con una muestra del corpus PRESEEA⁶⁵ La Habana. El objetivo es determinar las peculiaridades del uso del *queísmo* y el *dequeísmo* en una muestra de hablantes habaneros del corpus PRESEEA La Habana.

DESARROLLO

1. Denominación y definición de los fenómenos objeto de estudio

El empleo no normativo de la preposición de ante que conjuntivo⁶⁶, así como su omisión cuando el contexto exige su aparición, ha sido denominado de diferente forma a lo largo de la historia: *queísmo*, *dequeísmo*, *(de)queísmo*, etc.

La RAE define *queísmo* de la siguiente forma: 1. m. *Gram.* Uso, normativamente censurado, de la conjunción *que*, en lugar de la secuencia *de que*, como expresión introductora de ciertos complementos oracionales; p. ej., *Me da la sensación que no han venido* en lugar de *Me da la sensación de que no han venido*.

Por su parte, define *dequeísmo* como: 1. m. *Gram.* Uso, normativamente censurado, de la secuencia *de que* para introducir una oración subordinada que no admite ese régimen verbal; p. ej., *Le dije de que viniera* en lugar de *Le dije que viniera*.

En relación con el uso de los términos, Guirado (2009: 17) expone:

⁶³ En lo adelante L2. Se sigue aquí el criterio de que segunda lengua es la que se estudia en un país en el que se habla como lengua materna. Es el caso de los no hispanohablantes que estudian español en la FENHI de la Universidad de La Habana.

⁶⁴ Por tratarse del habla de la capital del país y la provincia donde está enclavada la FENHI, por lo que los estudiantes extranjeros interactúan preferentemente con los hablantes de esta ciudad.

⁶⁵ PRESEEA es el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América, cuyo objetivo es “coordinar las investigaciones sociolingüísticas de Iberoamérica y de la Península Ibérica para facilitar la comparabilidad de los estudios y el intercambio de información básica.” (PRESEEA, 2003: 1). Se ha seleccionado este corpus porque se determinó investigar estos fenómenos lingüísticos en la lengua oral, por ser, según la bibliografía referenciada, más abundantes en ella que en la lengua escrita.

⁶⁶ Fenómeno denominado por Alpízar (1987) adición superflua de *de* ante *que*.

“...en la mayoría de las investigaciones se separa el *queísmo* del *dequeísmo*. El término *(de)queísmo* se comienza a usar a partir de García (1986), quien considera correcta la búsqueda de Rabanales (1974) de una explicación unitaria para ambos fenómenos y utiliza el término *(de)queísmo* argumentando que «Si de es uno y el mismo cuando sobra y cuando falta (...) la explicación a la que apelemos en un caso deberá ser relevante en el otro».

Millán ha caracterizado estos dos fenómenos como “vicios sintácticos que han dado en llamarse *dequeísmo* y *queísmo*” (1992: 136), y como “construcciones anómalas, llamadas *queísmo* y *dequeísmo*” (Millán, 1999-2000: 495).

Por su parte, Almeida (2009), de forma clara y precisa expresa que desde una perspectiva variacionista se está ante dos variables (*dequeísmo* y *queísmo*), cada una de ellas caracterizada por presentar dos alternativas que, aunque aparentemente coincidentes (presencia/ausencia de la preposición *de*), tienen un estatus bien diferente en la comunidad: (*dequeísmo*): *que* (forma estándar) vs. *de que* (forma no estándar); (*queísmo*): *de que* (forma estándar) vs. $\emptyset$ *que* (forma no estándar).

Aunque en la bibliografía consultada hay autores que exponen tres tipos de *queísmo*, como es el caso de Millán (1992), en este trabajo se considerará solo el primer caso definido por este lingüista: *Queísmo*: se origina con la omisión del índice funcional “de” ante “que” completivo, seguido de proposición subordinada de suplemento, adnominal y aditamento.

A modo de resumen, cabe señalar que la mayoría de los investigadores separan los fenómenos *queísmo* y *dequeísmo*. Algunos, entre los que se encuentran Guirado (2009) y Almeida (2009), utilizan el término *(de)queísmo* para referirse a los dos fenómenos, teniendo en cuenta que la presencia de la preposición *de* entre paréntesis, expresa la posibilidad de su aparición o no. También otros emplean *queísmo* como hiperónimo para referirse a ambos, como es el caso de San Martín (2016).

En esta investigación se utilizarán los dos términos para diferenciar ambos fenómenos, siguiendo el criterio más generalizado.

1.2. Resultados generales de estudios sobre *queísmo* y *dequeísmo* en el ámbito hispánico

No se muestra homogeneidad en los resultados que se obtienen en las diferentes investigaciones consultadas en relación con la incidencia de los factores extralingüísticos, específicamente sociales, en el empleo de los fenómenos sintácticos estudiados, como se evidencia en el resumen que se presenta a continuación sobre algunos de los más citados estudios.

Rabanales (2005), a partir de su estudio sobre el habla de Chile, considera que queísmo y dequeísmo no solo coexisten dentro de una misma comunidad lingüística, sino incluso dentro de un mismo individuo. Y “...en los casos en que no hay alternancia predomina claramente el queísmo sobre el dequeísmo, lo que se explica por el hecho de que, para el sentimiento lingüístico de las personas cultas, el dequeísmo tiene una marcada connotación de vulgaridad” (2005: 52). Asimismo refiere que “la variable «actividad» no es nada relevante en el análisis de las tendencias que nos ocupan. Otro tanto puede decirse de las variables «generación» y «sexo» (2005: 52).

Guirado (2009) llegó a la conclusión de que la variante más frecuente en el habla caraqueña es la ausencia de preposición. “Es el verbo, como tal, la estructura que más contribuye a la ausencia de la preposición” (2009: 95); y manifiesta que el factor extralingüístico que más incide en el empleo del (de)queísmo en el habla de Caracas es el nivel socioeconómico bajo.

Almeida (2009), por su parte, estima que el queísmo es más frecuente que el dequeísmo en el estudio realizado por él en Tenerife. Aduce como razones para que esto suceda que “la elisión de preposiciones (y, en concreto, de la preposición de) es un fenómeno más extendido [...] en español que su inserción. En segundo lugar, que la elisión, a pesar de su carácter no estándar, probablemente ha recibido una evaluación positiva en la comunidad, frente al dequeísmo, que podría ser negativamente evaluado” (2009: 27).

Para este autor, en el español hablado en Santiago de Chile “en el nivel análisis de las variables sociales se observa que en el corpus de 1980 ni el dequeísmo ni el queísmo se habían transformado en marcadores identitarios, pero quince años más tarde habían pasado a caracterizar a determinados grupos sociales. [...] en el caso del queísmo el fenómeno se ha vuelto relevante sobre todo en el habla de los individuos de clase trabajadora.” (2009: 27).

San Martín (2016) expresa que en el corpus analizado del habla de Santiago de Chile, la ausencia de las preposiciones ante que conjuntivo o relativo supera a su presencia cuando es sintácticamente requerida. “En este punto, concordamos con la mayoría de los autores que han analizado este fenómeno, quienes destacan la difusión del queísmo en los dialectos del español.” (2016: 226).

Expone que entre los factores sociales más sensibles en la ocurrencia del queísmo se encuentra el grupo socioeconómico del informante y, en segundo lugar, su sexo. De este modo, se comprobó que el queísmo es más frecuente en el grupo socioeconómico bajo de la comunidad en estudio, así como en las mujeres del corpus analizado. Además, señala que no existen diferencias de importancia en la ocurrencia del queísmo según los grupos de edad de los sujetos. San Martín concluye que “el grupo socioeconómico fue el único factor que resultó significativo estadísticamente en el empleo de esta variable⁶⁷” (San Martín, 2016: 227).

1.3. Principales resultados de los estudios sobre queísmo y dequeísmo en Cuba

En Cuba, en consonancia con lo que ocurrió en el ámbito hispánico, hubo un gran interés por el estudio de los fenómenos sintácticos estudiados en la década del 80 del siglo pasado. Así, destaca en este sentido Rodolfo Alpízar quien realizó el trabajo titulado *Algunos giros sintácticos en diarios cubanos de 1980* (1981). En las conclusiones de este estudio registró la existencia de una tendencia, en los periódicos revisados por él, a la supresión de la preposición de ante que conjuntivo, principalmente, y en ocasiones ante el relativo.

Más tarde en 1987, retoma Alpízar el estudio registrando ejemplos de uso “tanto de la lengua hablada como de la escrita” (1987: 60) en el período desde finales de 1979 hasta enero de 1983. Se registraron 255 casos: 191 de omisión de la preposición de ante que conjuntivo y 4 ante que relativo. Del total, 83 registros correspondieron a la lengua escrita y 108 a la oral, lo que demuestra que “tanto en la expresión oral como en la escritura es abundante el uso de la estructura que comentamos⁶⁸” (Alpízar, 1987: 61).

⁶⁷ Se refiere a la variable lingüística objeto de estudio: el *queísmo*.

⁶⁸ Se trata, específicamente, de la omisión de la preposición *de* ante *que* conjuntivo.

En relación con lo que el autor llama adición superflua de la preposición de (dequeísmo) en el inventario elaborado por él, se encontraron 64 casos de adición de la preposición de ante que: 57 en la lengua oral y 7 en la escritura. “En consecuencia, se puede afirmar que, al menos para nuestro corpus, la adición superflua de la preposición de ante que es más propia de la lengua hablada que de la escritura” (1987: 69).

Alpízar concluyó que en el inventario realizado se encuentra que la tendencia a la omisión de la preposición de ante que conjuntivo es propia tanto de la lengua oral como de la escrita, aunque con mayor frecuencia en la primera. Igualmente aseveró que los registros obtenidos demostraron que las expresiones darse cuenta () que, estar seguro () que, acordarse () que y enterarse () que pueden ser consideradas normales para el español de Cuba en los dos tipos de registros, oral y escrito.

Asimismo, afirmó que las expresiones percatarse () que, independientemente () que, alegrarse () que, no haber [caber] duda () que y estar convencido () que son frecuentes y relativamente estables y parecían estar en vías de fijarse en la norma del español de Cuba.

Concluyó también que son frecuentes también las expresiones en que se adiciona la preposición de ante que en contextos en los que la preceptiva no los considera pertinentes. Hay una preponderancia del uso en la lengua oral, y en hablantes considerados cultos. Las expresiones decir de que, *plantear de que* y *pensar de que* fueron las más recurrentes.

En la bibliografía revisada no se constató otro estudio sobre el *queísmo* y el *dequeísmo* en Cuba hasta el año 2012 en que Marlen Domínguez realiza el trabajo ya referenciado en la introducción de este trabajo.

2. Metodología y análisis de resultados

2.1. PRESEEA

El Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA) se encuentra entre los más actuales corpus del español. Cuba se ha insertado a este proyecto a través de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de

La Habana. Tiene como propósito esencial llegar a ser tan valioso para el futuro conocimiento de la lengua española, como útil para las personas que se ocupan de ella.

La finalidad del proyecto es coordinar las investigaciones sociolingüísticas de Iberoamérica y de la Península Ibérica para facilitar la comparabilidad de los estudios y el intercambio de información básica. El corpus de PRESEEA está formado por todos los materiales proporcionados por los centros asociados⁶⁹.

Entre otros propósitos del corpus de PRESEEA, está, además, “que sus materiales de lengua hablada permitan un estudio desde perspectivas muy diferentes e interesen a especialistas de distintos campos de la lingüística: dialectólogos y sociolingüistas, desde luego, también fonetistas, pero, de igual modo, gramáticos, analistas de la conversación, analistas del discurso, pragmáticos o etnolingüistas”. (Moreno, 2005: 126).

Al proyecto PRESEEA, con la mencionada metodología general, se adscribe el estudio realizado.

Se ha seleccionado el corpus PRESEEA de La Habana, pues se trata de entrevistas orales, que a diferencia de un cuestionario escrito con fines investigativos, recoge muestras de discursos reales, lo que permite valorar el uso efectivo de la lengua por parte de los informantes, mientras que en los cuestionarios escritos pueden condicionarse ciertas respuestas. Además, los corpus son medios más pragmáticos de examinar y de interpretar los fenómenos lingüísticos en tanto facilitan los datos de la situación comunicativa.

Para utilizar este corpus de lengua se toman en consideración algunos de los criterios básicos generales que para el análisis del corpus del PRESEEA ofrecen Cestero, Albelda y Briz (2014: 3). Aunque los criterios ofrecidos por estos autores son para el análisis de otro fenómeno lingüístico, la atenuación, se consideran apropiados para el análisis del uso del queísmo y el dequeísmo en el corpus PRESEEA La Habana. Entre los criterios más significativos se encuentran: no se tiene en cuenta el discurso del Entrevistador; para poder comparar resultados, se analizarán 30 minutos de cada entrevista, del minuto 10

⁶⁹ Son centros asociados las universidades e instituciones que aportan información y materiales procedentes de los diferentes territorios, reunidos de acuerdo con un método pre-determinado. Su adhesión al proyecto es voluntaria.

al 4; se cuantifica cada acto en el que aparezca el uso canónico o estándar y los casos de *queísmo* y *dequeísmo*; y se establecerán totales por grupos de edad, sexo y nivel de instrucción.

2.2. Muestra seleccionada

Se ha conformado la muestra para la presente investigación por 12 informantes, seis hombres y seis mujeres; seis con nivel de instrucción bajo y seis con nivel superior; cuatro por cada grupo etario, distribuidos de la forma en que se expone en la tabla 1.

El corpus PRESEEA estableció tres grupos etarios: 1º- de 20 a 34 años; 2º- de 35 a 54 años; y 3º- de 55 años en adelante. Asimismo, se tuvo en cuenta tres grupos para el nivel de instrucción: 1. nivel bajo (hasta 9º grado), 2. nivel medio (hasta 12º grado o técnico medio) y 3. nivel alto (graduado universitario). Y por supuesto, los dos sexos: H: hombre y M: mujer.

2.3.

Nivel Inst.	Sexo	Grupo etario						Total	
		Grupo 1°		Grupo 2°		Grupo 3°			
		M	F	M	F	M	F	M	F
Bajo		1	1	1	1	1	1	3	3
Superior		1	1	1	1	1	1	3	3
Total		2	2	2	2	2	2	6	6

Principales resultados

Se cuantificaron 289 contextos lingüísticos en los que aparece el *que* conjuntivo o completivo. De ellos 260 corresponden al uso canónico o estándar, lo que representa el 90,2% de los usos recogidos. Se determinaron 25 casos de *queísmo*, para el 8,6% del total de contextos y solo 4 contextos *dequeístas*, lo que representa el 1,3%.

Ejemplos de caso canónico, *queísta* y *dequeísta*:

...yo creo que que debería educarse / eeh eeh volver a<alargamiento/> educar a las personas... (LHAB_H13_073) (canónico).

...te das cuenta () que<alargamiento/> hay caminos diferentes (LHAB_H23_085)
(queísmo)

...consideran **de** que él es el que tiene que ver / de que tú padeces (LHAB_H31_025)
(dequeísmo).

Las principales estructuras lingüísticas en las que aparecen los casos de queísmo son las siguientes:

1. Locución adverbial *después () que* con 7 frecuencias, lo que representa el 28% del total de casos de queísmos encontrados en la muestra.

Ejemplos:

...*después () que* estuve yo allá / sí / ya permiten a determinadas áreas
(LHAB_H33_097).

...*ya después () que* su hermano murió (LHAB_M31_031).

2. Con igual cifra de apariciones y porcentaje se encuentran los verbos pronominales. Se distribuyen de la siguiente forma:

...*darse cuenta () que*...: 4 apariciones ...*acordarse () que*...: dos frecuencias

...*fijarse () que*: una frecuencia ... *asegurarse () que*...: una frecuencia

3. Le siguen en orden decreciente las locuciones conjuntivas, con 3 frecuencias (12%):
antes () que...: 2 apariciones, y *a pesar () que*: una frecuencia.

En los 4 casos de *dequeísmo*, la estructura sintáctica que aparece es la oración subordinada sustantiva complemento directo. Estos usos transgreden la normativa, en tanto los complementos directos solo son introducidos por el transpositor *a*.

2.3.1. Análisis según las variables sociales

2.3.1.1. Variable sexo

Los hombres emplean el *que* conjuntivo en 101 contextos, lo que representa el 34,9% de los que utiliza la muestra total de informantes, mientras que las mujeres lo usan en 188 contextos, para el 65,05%. Los usos canónicos masculinos representan el 31% del total y el 59% de los femeninos; mientras que las mujeres aportan el 5% de los casos de

queísmo de la muestra y los hombres el 3%. No hay diferencias en relación con el *dequeísmo*, ya que en uno y otro sexo el porcentaje de uso es el mismo: 1% del total de ocurrencias.

El análisis de cada sexo arroja que los usos del *que* conjuntivo en todos los contextos en que los informantes masculinos hacen un empleo canónico de él constituye el 89,1% del total de contextos de uso (90 apariciones), y en la féminas, el 90,9% (170 utilizaciones canónicas).

En relación con el *queísmo*, los casos en que son empleados por los hombres representan el 9,9% de los usos *queístas* en la muestra masculina (10 ocurrencias), y el 8,6% en las mujeres (15 ocurrencias). Los usos *dequeístas* son similares en cifra en hombres y mujeres.

2.3.1.2. Variable edad

Las cifras y porcentajes se distribuyen por los grupos de edad de la siguiente forma: los informantes más jóvenes aportan el 38,5% de los contextos con *que* conjuntivo (97 ocurrencias); a los del grupo intermedio corresponden 72 casos, para el 25% del total, y el 41% (119 apariciones), al de los informantes mayores.

En relación con el *queísmo*, el tercer grupo tiene un número más alto de ocurrencias: 10, para el 40% respecto del total de casos de *queísmo* de la muestra, seguido por el primer grupo etario, con 8 apariciones *queístas*, lo que representa el 32%, y finalmente el segundo con el 28% (7 ocurrencias), con un solo caso de diferencia. La distribución del *dequeísmo* es 50% para el segundo grupo y 25 para el primero y el tercero, respectivamente.

2.3.1.3. Variable nivel de instrucción

Las personas de mayor instrucción aportan mayor cantidad de contextos con *que* conjuntivo: 52% del total de la muestra (151 ocurrencias), frente al 48% (137 apariciones) de los informantes de nivel bajo.

Son los del nivel bajo los más *queístas* (56% del *queísmo* en la muestra general y el 10% en relación con la cifra total de contextos con *que* conjuntivo en el grupo) y quienes

apenas aportan casos de *dequeísmo*, con uno (25% del total y 1% del número de contextos en el nivel).

CONCLUSIONES

Luego de analizados e interpretados los datos recogidos a los informantes, es posible hacer las siguientes generalizaciones:

En la muestra analizada del PRESEEA La Habana, no abundan los casos de *queísmo* y *dequeísmo*. No obstante, hay una mayor tendencia al uso del *queísmo*. Este resultado se corresponde con los obtenidos en los estudios realizados en Santa Cruz de Tenerife, Santiago de Chile y Caracas.

Las variables independientes sexo y edad no influyen significativamente en el empleo del *queísmo* y el *dequeísmo*, aunque se observa un ligero predominio del *queísmo* en las mujeres y en el tercer grupo etario; el *dequeísmo* es más usual en el segundo grupo etario.

La variable social nivel de instrucción no influye significativamente en el empleo de los fenómenos objeto de estudio, aunque los informantes de nivel bajo aportan más casos de *queísmo* que los del nivel alto. Contrariamente a lo esperado, según lo expresado en otros trabajos, son los hablantes de mayor nivel quienes emplean casi absolutamente el *dequeísmo*.

Los contextos sintácticos más frecuentes en los casos de *queísmo* corresponden a locuciones adverbiales y verbos pronominales.

En los casos de *dequeísmo*, la estructura sintáctica que aparece es la oración subordinada sustantiva complemento directo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. (2007): Tres tesis sobre el *dequeísmo*. *Revista de Filología*, 25; febrero, 49-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2528151.pdf>

Almeida, M. (2009): (De) *queísmo* y variación sociolingüística en una comunidad urbana canaria. *Revista de filología*, 27; enero, 9-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3284242.pdf>

Alpízar, R. (1981- 82): Los estudios de la sintaxis del español de Cuba. *Anuario de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba*, 12-13, 70-118.

Alpízar, R. (1987): Adición superflua y omisión de la preposición de antes de que en el español de Cuba. En *Estudios de gramática del español*. Colección Lingüística. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 29-83.

Canet, G. (2010): *Una aproximación al dequeísmo desde la perspectiva diacrónica*. Tesina de Máster. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/209908/tesina.pdf?sequence=1>

Cestero, A, Albelda, M. y Briz, A. (2014): Estudio coordinado de la “atenuación” en el marco del PRESEEA: propuesta metodológica. *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014)*. João Pessoa - Paraíba, Brasil, 2614-2626.

Domínguez, M. (2012): Para una caracterización de la variedad cubana del español en la década del cuarenta decimonónica. Comentario de cartas. *NORMAS. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, N. ° 2, 2012, PP. 47-62, ISSN: 2174-7245. Recuperado de <http://www.uv.es/normas>

Guirado, K. (2009): *(De)queísmo: uso deíctico y distribución social en el habla de Caracas*. Colección Monografías. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Millán, A. (1992): Dequeísmo y queísmo en la escuela universitaria de magisterio de Sevilla. *Cauce* 14-15, 135-170. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_12.pdf

Millán, A. (1999-2000): Queísmo y dequeísmo en los alumnos de la facultad de Filología de la universidad de Sevilla. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*. Nº 22-23, 495-518. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce22-23/cauce22-23_27.pdf

Moreno, F. (2005): Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social. El corpus «PRESEEA». *ORALIA*, Vol. 8, 123-139.

PRESEEA (2003): Metodología del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América. Recuperado de http://www.linguas.net/linguas.net_non_ssl/preseea

Rabanales, A. (1974): Queísmo y dequeísmo en el español de Chile. En *Estudios filológicos y lingüísticos. Homenaje a Ángel Rosenblat en sus 70 años*. Caracas: Instituto Pedagógico, 413-444.

Rabanales, A. (2005): Queísmo y dequeísmo en el español de Chile. *Onomázein* 12, 23-53. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/12/2_Rabanales.pdf

Real Academia Española (RAE) (2020): Diccionario de la lengua española. Asociación de Academias de la Lengua Española. Diccionario en línea.

San Martín, A. (2016): Análisis sociolingüístico del queísmo en el español hablado en Santiago de Chile. *Estudios filológicos* 58: 207-228. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/efilolo/n58/art10.pdf>

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD DESDE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Lic. Israel Reyes Alvarez, ireyes@unah.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0490-7502>

Universidad Agraria de La Habana

RESUMEN

Las instituciones de educación superior abren las puertas a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, dándoles la oportunidad de aprender en igualdad de condiciones. El profesor de inglés como lengua extranjera se enfrenta a una serie de retos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El siguiente trabajo va dirigido a analizar los requerimientos metodológicos, didácticos y pedagógicos que necesita el profesor de lengua extranjera para, desde su asignatura, darle tratamiento a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. Se sistematizan algunos enfoques y métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras que se consideran útiles para el aprendizaje del inglés en aras de garantizar el dominio de la lengua en los estudiantes con discapacidad y se sientan parte activa en el proceso. Asimismo, se propone un conjunto de acciones como componentes de una estrategia de capacitación para los profesores que ejercen su influencia formativa en estos estudiantes.

Palabras claves: inclusión educativa, discapacidad, enseñanza del inglés, estrategia, capacitación

ABSTRACT

Higher education institutions open its doors to educational inclusion of students with special educational needs, giving them the opportunity to learn on equal terms. The teacher of English as a foreign language faces a series of challenges during the teaching-learning process. The following paper is aimed at analyzing the methodological, didactic and pedagogical requirements that the foreign language teacher needs to address the educational inclusion of students with disabilities in the university context. Some approaches and methods of foreign language teaching that are considered useful in the teaching of English are systematized in order to guarantee the mastery of the language by students with disabilities and to make them feel an active part of the process. Likewise, a set of actions as components of a training strategy for teachers who have their formative influence in these students is proposed.

Keywords: educational inclusion, disability, English teaching, strategy, training

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior, tanto las cubanas como las de otras regiones, enfrentan el reto de una educación que garantice la igualdad, la calidad y la accesibilidad educativa; lo que exige ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para que puedan hacerse competentes en la construcción de su proyecto personal, profesional y social. Es, justamente, esa triada, igualdad de oportunidades, accesibilidad educativa y calidad,

la que define la inclusión educativa. Se podría decir entonces que ella se entiende por el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje con el fin de que formen parte de la sociedad en calidad de ciudadanos de pleno derecho (ONU, 1948). Para dicho fin, las metodologías de enseñanza han de responder a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, con énfasis en los que se encuentran en situación de discapacidad.

Según se plantea en el documento llamado “Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías” (CIDMM) presentado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad se entiende como “toda persona que padezca una alteración funcional permanente, transitoria o prolongada, motora, sensorial o mental que, en relación a su edad y medio social, implique desventajas considerables para su adecuada integración social o laboral” (OMS, 2001, p. 45). En el informe nacional sobre la implementación de la Agenda 2030 en diciembre de 2020, el Canciller cubano Bruno Rodríguez Parrilla hizo referencia a que más de 150 estudiantes con discapacidad ingresan a la educación superior anualmente en Cuba (Rodríguez, 2020). Por ello es necesario fortalecer tanto los procesos de educación inclusiva, como las políticas y lineamientos institucionales de inclusión de las personas con discapacidad para garantizar el acceso de estas personas a la Educación Superior, su permanencia en las instituciones universitarias y el acompañamiento durante el egreso.

Enseñar teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes requiere aceptar la diversidad como norma del desarrollo humano, la adopción de una legislación para cambiar la manera de entender la universidad, la existencia de un currículo flexible que posibilite la realización de adecuaciones que estimulen las potencialidades de cada estudiante y la adopción de estrategias para la sensibilización de los actores sociales que establezcan su participación. Entre estos actores sociales, los profesores juegan un rol fundamental, ya que deben asumir un modelo de profesor capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar sus prácticas educativas. Asimismo, les corresponde identificar las características de los estudiantes, el contenido a comprender de acuerdo con los objetivos planteados, así como poseer destrezas para promover el aprendizaje tanto autónomo como cooperativo.

De ello se infiere que, en el contexto actual, un profesor, no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, brindando oportunidades de desarrollo e inclusión (Pizarro y Cordero, 2015). Por consiguiente, a lo largo de su carrera profesional debe poder contar con una formación continua que le brinde capacitación y actualización permanente para responder a las demandas que puedan emerger.

En la educación superior el estudiante con discapacidad además de enfrentarse a las asignaturas de su especialidad también debe hacerlo a las del currículo común, en este caso el inglés. La enseñanza del idioma inglés en el contexto universitario ha tenido un auge en la actualidad. Con la puesta en marcha del Plan de Estudio E, su dominio como usuario independiente se ha convertido en una prioridad para que los estudiantes consigan el egreso. Este hecho provoca que su aprendizaje sea pauta necesaria para todos los estudiantes y, por ende, su enseñanza no debe ser de exclusión. En tal contexto, donde cualquier proceso de aprendizaje requiere esfuerzo y adaptabilidad a las normas metodológicas del profesor y la carrera en sí; se acrecienta cuando el estudiante que afronta problemas educativos especiales (en este caso discapacidad) necesita aprender una lengua extranjera. He ahí un gran desafío para los profesores de lengua extranjera, enseñar desde la inclusión.

DESARROLLO

Enseñar una lengua extranjera requiere que el aprendiente desarrolle habilidades y se adapte a un sistema distinto a su lengua materna. Esto dificulta aún más si estos estudiantes tienen problemas con el análisis, la adaptabilidad lingüística y el desarrollo de habilidades auditivas, orales y escritas. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la metodología del inglés como lengua extranjera es activa, participativa, centrada en el estudiante y sus necesidades; además, favorece el aprendizaje a través del juego y la realización de tareas colectivas, lo cual promueve su interés y le ofrece al estudiante confianza en sí mismo.

Esta metodología debe ser adecuada para los estudiantes con discapacidad. El material didáctico debe ser atractivo y apropiado. El profesor debe planificar un tiempo de trabajo adicional con estos estudiantes, debe excluirse la presión de cubrir todo el plan de

estudios y centrarse en el desarrollo de algunas habilidades. La clase de inglés debe ser interactiva; debe hacerse hincapié en las actividades lúdicas.

Como parte de esa metodología, el ambiente de la clase debe ser agradable, evitando que los estudiantes se sientan trabajando bajo presión o en situaciones de estrés. Deben evitarse los conceptos abstractos, las reglas y las normas gramaticales, por cuanto provocan tensión. Se sugiere que los errores se corrijan de manera generalizada, sin hacer énfasis en la persona que lo comete y considerando el objetivo de cada etapa del ciclo de aprendizaje, ya que pudiera causar desmotivación en el proceso.

Una lengua extranjera se aprende por exposición directa a ella, por lo que los estudiantes con discapacidad deben familiarizarse con el inglés mediante actividades de escucha y lectura. Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje; por ello el profesor debe conocer las preferencias de sus estudiantes, sus intereses, emociones y características propias de cada una de las discapacidades con las que tenga relación. Por ejemplo, los estudiantes kinestésicos prefieren el movimiento mientras aprenden, los que tienen un estilo visual prefieren la lectura y las imágenes. Los que responden a uno interpersonal les gusta el trabajo en grupo y las discusiones en clase, mientras que los intrapersonales prefieren el trabajo individual (Gariboto, Ramos y Ríos, 2020).

Otro aspecto esencial en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es la tipología de métodos, enfoques y procedimientos a utilizar en dependencia de los objetivos trazados. Definir cuál es el mejor método o enfoque para tratar la inclusión depende de su puesta en escena. Algunos de estos métodos y enfoques que pudieran ser útiles para los profesores teniendo en cuenta las discapacidades a las que se puedan presentar son:

Método directo

Este método sostiene que se puede enseñar una lengua extranjera a través de demostraciones y acciones de lo que queremos enseñar. El papel del profesor es dar información a los estudiantes acerca de la lengua extranjera, debe crear un clima de aprendizaje, en el que los estudiantes se encuentren cómodos y relajados y realizar preguntas y respuestas. El papel del estudiante es realizar actividades como juegos y simulaciones sin tener que llevarlas a cabo en el lenguaje extranjero hasta que no se encuentren preparados, responden a las preguntas del profesor y utilizan las estructuras

fijas de conversación. Este método lleva a cabo los siguientes principios y procedimientos:

- Atención en la pronunciación y la gramática.
- Las instrucciones en clase sólo se dan en el idioma extranjero.
- Sólo se enseña vocabulario y frases cotidianas.
- Las habilidades comunicativas orales se construyen de manera gradual mediante preguntas y respuestas entre profesor y estudiantes en clases intensivas.
- La gramática es enseñada de manera inductiva.
- Los nuevos conocimientos son presentados de forma oral.
- El vocabulario específico se enseña a través de demostraciones con objetos e imágenes.
- La escucha y el discurso son enseñados.

Método audio lingüístico

Su objetivo es dominar las cuatro habilidades lingüísticas en una secuencia que va desde la escucha y el habla hasta la lectura y la escritura. El núcleo de este método es el desarrollo de hábitos lingüísticos adecuados, consistentes en la repetición múltiple, irreflexiva y automática, el recuerdo y la memorización de la materia lingüística. Este método es útil para los estudiantes con discapacidad visual por su habilidad auditiva. Esta habilidad es una parte esencial dentro del proceso enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera debido a que, por el oído, se reconocen las imágenes que captan por medio de la vista. Por ejemplo, las diferentes emociones son identificadas a través de la expresión de la voz, la entonación y la intensidad que refleja los estados emocionales como la tristeza, el enojo, la preocupación entre otros. Por medio del oído pueden aprender a percibir situaciones o lugares. Entre los principios y procedimientos de este método se encuentran:

- Aprendizaje automático mediante repetición.
- Mímica, memorización y ejercicios de patrón son las técnicas que se utilizan con mayor frecuencia.
- Escuchar y hablar reciben una mayor importancia, y preceden a la lectura y la escritura.

- Se presta mayor atención a la pronunciación correcta, el estrés, el ritmo y la entonación.
- Los significados de las palabras se derivan de un contexto lingüístico y cultural, y no de manera aislada.
- La interacción se da entre profesor/estudiante y estudiante/estudiante

Enfoque Comunicativo

Este enfoque de la enseñanza de idiomas pretende capacitar al estudiante para una comunicación real en la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito. Para ello utiliza materiales, textos y audios auténticos. Las características más representativas de este enfoque son:

- Desarrollo de la lengua extranjera por medio de la interacción
- Uso de textos reales en las situaciones de aprendizaje
- Importancia de las experiencias personales de los estudiantes, ya que contribuyen al aprendizaje en el aula
- Relación de la lengua aprendida con actividades fuera del aula en contextos sociales reales.
- Se le da más autonomía al estudiante
- Existe interacción entre los estudiantes y les da la responsabilidad de sus tareas comunicativas

Método de respuesta física total

Este método combina tanto habilidades verbales como motrices. Sugiere que cuando se aprende un idioma, se hace por medio de un proceso de descifrado de códigos. Este proceso permite un desarrollo de la comprensión antes que la producción. Según este método el profesor presenta el vocabulario y la gramática dentro de un contexto. Los estudiantes responden físicamente a órdenes dadas verbalmente. Es útil para los estudiantes con discapacidad auditiva porque su aprendizaje depende de lo visual. Los principios más representativos de este método son:

- Aprendizaje de la lengua extranjera como la lengua materna
- Transmisión de significado por movimientos del cuerpo

- Introducción del lenguaje por órdenes orales
- Ambiente de aprendizaje relajado
- Todo tipo de interacción
- Evaluación mediante la observación

Enfoque basado en tareas

Para este enfoque es decisivo establecer relaciones entre la clase de lengua y las clases de las demás áreas; de hecho, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua no se presenta necesariamente en lecciones individuales, sino que se incorpora a los temas de otras asignaturas, generalmente a través de actividades y proyectos de investigación llevados a cabo por los estudiantes. Se pone énfasis en la libertad, igualdad y democracia en el aula, tanto en la selección de temas y proyectos como en la organización, asignación y desarrollo de tareas. La cooperación entre los estudiantes representada por el trabajo grupal -elemento crucial en el tratamiento a la inclusión- es de gran importancia, porque permite la socialización, la negociación, el consenso, el respeto a las diferencias, el logro de un trabajo armónico y su fin es la solución de problemas comunicativos

La autonomía y responsabilidad de los estudiantes en la planeación y ejecución de tareas permiten el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos, y de gran valor para su vida futura. Se da igual valoración a los procesos y a sus productos, en la creencia de que un proceso entusiasta, serio, responsable y bien llevado, debe tener como resultado un producto de características similares y de igual valor. El carácter interdisciplinario de esta metodología es uno de sus rasgos más importantes; los temas se exploran desde la perspectiva de diferentes áreas, permitiendo a los estudiantes tener una visión total de ellos, más acorde con la realidad. Esta manera de desarrollar los temas requiere también una integración de los profesores para planear sus clases.

Todos estos métodos y enfoques tributan en alguna medida a lograr que la enseñanza del idioma inglés responda a las exigencias que la inclusión educativa expone. No se debe hacer uso total de uno, lo más recomendado es ajustar los principios favorables que tienen todos ellos con relación al contexto de estudiantes con discapacidad y de esa forma lograr que las clases no sean exclusivas.

Este movimiento de inclusión educativa exige al profesor de lengua contar con una formación que le proporcione la información y herramientas necesarias para atender la diversidad. Aquí es donde las universidades deben proporcionar capacitaciones a los profesores de lengua en aspectos tales como variabilidad en la población, diferencias metodológicas de acuerdo con factores cognoscitivos en los estudiantes y enseñanza a estudiantes con una discapacidad educativa especial, realizar adecuaciones curriculares y utilizar técnicas metodológicas específicas para esta población con el fin de que adquieran el conocimiento y las destrezas para enseñar la lengua y adaptarlas a las necesidades de estos estudiantes.

A continuación, se proponen algunas acciones que pudieran asistir a la preparación de los profesores de lengua y favorecer así la enseñanza del idioma inglés en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad:

- Realizar talleres de contextualización y sensibilización a los profesores sobre el proceso de educación inclusiva y discapacidad, para brindarles herramientas que le permitan identificar estudiantes con discapacidad.
- Capacitar en el uso de un lenguaje inclusivo que no insulte, excluya, estereotipe o trivialice al estudiante por su discapacidad.
- Reunirse con los estudiantes para saber sobre su discapacidad, la ayuda que ha recibido.
- Definir el tipo de discapacidad y las características que presenta.
- Identificar los estilos de aprendizajes de los estudiantes del grupo.
- Indagar en las estrategias que favorecen los diferentes estilos de aprendizaje.
- Seleccionar cuál o cuáles enfoques y métodos de enseñanza son más útiles según la discapacidad.
- Adaptar los contenidos al tipo de discapacidad del estudiante.
- Capacitar en la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en función de la discapacidad. (Creación de subtítulos, lectores de textos, documentos inclusivos en formato Word y PDF, etc.)
- Ajustar algunos de los objetivos del curso a aquellos estudiantes que requieren un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas.

- Realizar cambios en el cronograma de actividades, para incorporar la mayor variabilidad de ellas y adaptarlas a las inteligencias de cada estudiante en aspectos esenciales, tales como explicar detalladamente y en forma pausada los temas, reducir la cantidad de vocabulario requerido, incorporar estimulación visual, táctil y kinestésica, etc. (Schwarz, 1997, p. 1).
- En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, escribir y explicar los contenidos en forma oral, para permitir que el estudiante lea los labios e interprete lo que estamos explicando.
- Cuando un estudiante presenta problemas motores, darle más tiempo para realizar los exámenes o trabajos asignados en la clase.
- Preparar actividades que fomenten tanto la autonomía del estudiante como el trabajo cooperado.
- Si un estudiante evidencia ceguera total, poner un mayor énfasis en la explicación oral y transcribir los materiales escritos al braille o enviarlos por medio de Internet.
- Adecuar la evaluación a la situación, los problemas y las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

La aplicación de estas acciones contribuye a preparar al profesor de lengua en el reto que la inclusión impone. Le brinda una mejor articulación del trabajo educativo en función de la calidad, la planificación, la organización y control del proceso con el fin de generar una verdadera inclusión.

CONCLUSIONES

La atención a la inclusión educativa, como pilar de la agenda 2030, constituye un reto en las universidades del contexto cubano; por ello, se requiere de una formación permanente en los docentes. La enseñanza del inglés como lengua extranjera cuenta con potencialidades para garantizar un proceso de atención a la inclusión. La consideración de métodos y enfoques de enseñanza apropiados según la discapacidad de los estudiantes, a partir de una atención diferenciada, facilita la atención a la diversidad e inclusión. La implementación de acciones de capacitación, durante todo el proceso, permite contar con un profesor mejor preparado para afrontar el tratamiento a la inclusión educativa. Por tal motivo el profesor de lengua, desde sus clases, debe conocer las características de sus estudiantes y disponer de recursos teóricos y prácticos a la hora

de poner en práctica metodologías y estrategias de enseñanza destinadas a ofrecer una respuesta educativa, equitativa y de calidad a estos estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gariboto, V., Ramos, N. y Ríos C. (2020). Learning styles in inclusive English: Una propuesta para el desarrollo del vocabulario en inglés en el marco de la educación inclusiva. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia.

OMS. (2001). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Ginebra.

ONU. (1948). La declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de Las Naciones Unidas: Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano: www.un.org

Pizarro, G. y Cordero D. (2015). La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales: un reto académico. Universidad Nacional, Costa Rica: Repertorio americano.

Rodríguez, B. (2020). Informe Nacional sobre la implementación de la Agenda 2030. La Habana. Cuba. Recuperado de SITEAL: www.siteal.iiep.unesco.org

Schwarz, R. (1997). Learning disabilities and foreign language learning [Problemas de aprendizaje y el aprendizaje de un idioma extranjero]. Ldonline. Recuperado de <http://www.ldonline.org/article/6065/>

LA PERTINENCIA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO LITERARIO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

MSc. Elisa Cabrera Domecq, elisa.cd@rect.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-3881-3344>

DraC. Mayelín González Hernández, maye@flex.uh.cu <https://orcid.org/0000-0002-5056-6454>

DraC. Diana Elena Cáceres León, diana.rc@flex.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5968-9813>

Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana

RESUMEN

La revalorización actual de las potencialidades del discurso literario y su análisis en las clases de ELE en función del logro de la competencia comunicativa, ha motivado el presente trabajo. Este trabajo surge en el marco de la elaboración de la tesis doctoral de una de sus autoras y como continuidad de estudios realizados por las otras dos autoras sobre el tema. El objetivo que nos proponemos es demostrar la pertinencia del análisis de discurso literario en las clases de ELE, para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes.

Palabras Claves: análisis del discurso literario, competencia comunicativa.

ABSTRACT

The motivation for writing the present paper came from the current revaluation of the potential of literary discourse and its analysis in ELE classes in terms of the achievement of communicative competence. This paper arises from the elaboration of the doctoral thesis of one of its authors and the continuity of studies on the subject carried out by the other two authors. Our aim is to demonstrate the relevance of literary discourse analysis in ELE classes in the development of communicative competence of non-Spanish-speaking students.

Keywords: literary discourse analysis, communicative competence.

INTRODUCCIÓN

La literatura como expresión del arte se relaciona con el entorno sociocultural y con los propósitos comunicativos, marcados por una finalidad pragmática en dependencia de los interlocutores. Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), la inserción de los textos literarios en las clases permite desentrañar la propia naturaleza humana y adentrarse en culturas, sociedades, momentos históricos que, sin duda alguna, tributan al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Asimismo, su uso supone el contacto directo con distintos registros lingüísticos y proyecciones

discursivas, patrones discursivos, comunicativos y estéticos en la lengua meta que enriquecen el proceso de aprendizaje.

Al respecto, consideramos que casi ningún estudioso de la lingüística aplicada a la enseñanza de LE refutaría la afirmación anterior. Sin embargo, no es hasta la década de los 90 de siglo pasado cuando toma auge el Enfoque Comunicativo y se revaloriza la función comunicativa del texto literario, como texto auténtico, representativo del contexto sociolingüístico, cultural e histórico de la lengua meta.

En la actualidad, a pesar de las aportaciones a la linguodidáctica de varios campos de investigación, tales como la sociolingüística, la pragmatolingüística, la psicolingüística, el análisis del discurso, entre otros, todavía es posible identificar algunos profesores que evaden integrar los textos literarios en clases u otros que simplemente los usan como pretexto para introducir algún contenido lingüístico y no le dan importancia al análisis de discurso literario.

Al respecto, investigadores como Leoz (2007) señalan que los problemas que se suscitan en la asimilación de un texto literario, por parte los estudiantes, no son tanto gramaticales o lingüísticos, sino textuales o discursivos. Esto último es una de las reflexiones que conllevaron a la necesidad de seguir indagando en este tema, en particular en la enseñanza del Español como lengua extranjera (ELE).

El presente trabajo surge en el marco de la elaboración de la tesis doctoral de una de sus autoras y como continuidad de estudios realizados por las otras dos autoras sobre el tema. El objetivo que nos proponemos es demostrar la pertinencia del análisis de discurso literario en las clases de ELE, para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes no hispanohablantes. En su concepción se focalizaron dos núcleos centrales de análisis: el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo en ELE y los beneficios de la utilización del discurso literario en las clases para lograr dicho objetivo.

DESARROLLO

El desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo en las clases de ELE

El término competencia comunicativa es acuñado por Hymes (1972), quien desde una visión etnográfica de la comunicación la define como el conocimiento y el uso eficaz de la lengua en contextos sociales, es decir, para él esta competencia se relaciona con saber de qué hablar, cuándo, con quién, dónde y en qué forma.

En el panorama de los estudios lingüísticos se hallan múltiples definiciones de competencia comunicativa que evidencian la evolución del concepto en sí (Gumperz y Hymes, 1972; Savignon, 2002; Zímnaiya, 1989, en Font 2006; Bachman, 1990; Lomas et al, 1993; Cassany et al, 1994; Plan Curricular del Instituto Cervantes, 1994; Charaudeau, 2001; Richards, 2001; Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002; Roméu, 2007; Font, 2006, Rodrigo, 2011 y Cáceres, 2018). El análisis de esas definiciones nos permitió constatar que la mayoría de los investigadores concuerdan en reconocer el valor social de la lengua y la importancia de la adecuación de la comunicación al contexto para la comprensión y producción de significados, pero al mismo tiempo hallamos divergencias entre algunos de ellos.

Varias de las definiciones identificadas se limitan al conocimiento lingüístico, mientras que otras integran acertadamente los conocimientos, capacidades y habilidades proyectados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Sobre esta base, asumimos la competencia comunicativa como la capacidad (conformada por conocimientos, hábitos y habilidades) que desarrollan los seres humanos para interactuar en las diferentes formas de la actividad verbal de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad lingüística (Cáceres, 2018: 28).

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de LE, el concepto de competencia comunicativa marcó un cambio, ya que propició una atención sistemática a la lengua, tanto a sus elementos estructurales como funcionales y a su valor social en el proceso comunicativo. Este hecho se constata en la perspectiva linguodidáctica predominante de las últimas décadas: el Enfoque

Comunicativo, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por su parte, el surgimiento de diversos modelos de competencia comunicativa, cuyo fin ha sido establecer los conocimientos y habilidades que un hablante debe poseer para ser competente en una LE, ha influido decisivamente en la elaboración de los currículos académicos como condición indispensable en torno a las necesidades de comunicación de los estudiantes.

En el presente trabajo asumimos, sin desestimar los valores de otros modelos existentes, el expuesto en el MCERL (2002), entre otras razones porque se enmarca en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, en consonancia con la escala de niveles de referencia de dominio de la lengua que propone el marco. En este modelo se identifican dentro de la competencia comunicativa: la competencia lingüística (semántica, léxica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica); la sociolingüística (incluye aspectos sociales y culturales del uso de la lengua) y la pragmática (discursiva y funcional). A estos componentes estimamos pertinente añadir la competencia estratégica por su importancia en los procesos de comprensión y expresión oral y escrita.

En el caso de la ubicación de la competencia discursiva dentro de la competencia pragmática propuesta por el MCERL (2002), coincidimos con la crítica que hace Muñoz (2017). El Marco escinde los fenómenos discursivos, al mismo tiempo que no reconoce que las unidades discursivas son también objetos lingüísticos. Aunque es innegable que la perspectiva pragmática favorece el estudio del discurso, esto no significa que se deban dejar a un lado otros factores de índole lingüística (por ejemplo: los mecanismos de cohesión) y sociolingüística (por ejemplo: el estilo y el registro, entre los rasgos del discurso que son mencionados por el Marco).

Al respecto, enfatizamos nuestro interés en la revalorización de las potencialidades del discurso literario y su análisis en las clases de ELE, en función del logro de la competencia comunicativa que aspiramos posea el estudiante y como fuente de creación de actividades comunicativas y de apropiación de elementos culturales pertenecientes al mundo hispanohablante, aspectos que motivan el presente trabajo.

Consideraciones sobre los beneficios de la utilización del discurso literario en las clases de ELE

Varias son las razones que validan la pertinencia de la utilización del texto literario en las clases de ELE. En nuestra opinión, es importante partir de que en la creación literaria las posibilidades de la enunciación resultan infinitas, de acuerdo con la riqueza modal que le es inherente; hecho que condiciona una polifonía enunciativa, expresada a través de la variabilidad de las posturas ilocutivo-modales presentes en el nivel discursivo. Asimismo, son de especial interés, la propuesta ideo-estética del autor, la ideología individual y social predominante, la pluralidad de interpretaciones que se generan en el momento de la recepción y el entorno sociocultural que condiciona el acto creativo.

Algunas de las potencialidades del discurso literario, que demuestran su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, pueden ser resumidas en los siguientes tópicos:

a) Constituye un material auténtico.

Aunque el discurso literario es ficcional y en la mayoría de los casos posee una función estética con una marcada carga emotiva y expresiva, este tipo de texto se escribe para nativos, por tanto, representa una muestra del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua.

b) Propone modelos explícitos e implícitos y muestras de la normativa de la lengua meta.

El acercamiento al discurso literario le posibilita al estudiante aprehender aspectos novedosos desde el punto de vista estructural, funcional y pragmático de la lengua meta de un modo natural, ya sea de manera explícita a través de un análisis retórico y metalingüístico intencionado de un texto particular, o de manera implícita en la propia construcción discursiva que debe decodificar.

El discurso literario, por su riqueza lingüística, puede representar un modelo de uso de estructuras sintácticas, repertorio léxico y variaciones estilísticas, en dependencia de la norma de la lengua reflejada, al tiempo que constituye un exponente de los diferentes registros, estilos y variantes regionales y nacionales de la lengua de estudio.

c) Permite el desarrollo de las cuatro formas de la actividad verbal.

El texto literario sirve de fuente para el desarrollo de la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Las actividades pueden ser muy variadas en dependencia de los objetivos de la clase, del nivel de dominio de los estudiantes alcanzado en la lengua meta, de sus propias necesidades e intereses, a saber: opinar sobre el tema, caracterizar a los sujetos enunciadore, responder a preguntas orales o escritas basadas en la interpretación de la obra, representar oralmente situaciones simuladas que se deriven de la lectura, cambiar partes del texto estudiado, incorporar nuevos elementos, imaginar escenas y personajes de la obra para describirlos de manera oral o escrita, crear de sus propios textos relacionados con el tema tratado y la función comunicativa predominante, entre otras posibilidades.

Estas actividades pueden organizarse en diferentes momentos: la fase de pre-lectura, la de lectura del texto y las actividades de post-lectura, que no necesariamente tienen que desarrollarse en su totalidad en la clase; cada uno de estos momentos con objetivos independientes e interrelacionados en correspondencia con los objetivos generales de la clase.

d) Posibilita la práctica de diversas funciones comunicativas.

En la poesía, la narrativa, las obras teatrales se utilizan descripciones de personas, animales, lugares y objetos, que, sin dudas, ayudarían a potenciar la competencia comunicativa del estudiante de ELE. Por ejemplo, la función comunicativa de la narración, presente en relatos, cuentos cortos, biografías, autobiografías, novelas, en la llamada poesía conversacional o coloquial o en el discurso teatral, puede ser de utilidad en la clase. Aprender la estructura retórica y lingüística del discurso narrativo, que incluye los diversos marcadores temporales o deícticos utilizados, constituye otra de las fuentes valiosas para el aprendizaje y luego la práctica de la LE, inmersa en diferentes situaciones comunicativas.

g) Posee múltiples posibilidades de explotación didáctica.

Desde el punto de vista del análisis lingüístico, el texto literario, en muchas ocasiones de acuerdo con sus características, propicia la práctica de ejercicios de pronunciación, de gramática (formas lingüísticas, relaciones sintácticas, etc.),

de léxico (palabras nuevas, campos semánticos, sinónimos y antónimos, fraseologismos, por ejemplo).

En relación con el aspecto fonético podemos utilizar los textos para la enseñanza de los fonemas segmentales (vocales, consonantes y diptongos) y suprasegmentales (acento, ritmo y entonación).

En cuanto al aspecto semántico pueden ser productivas la iteración de ciertas palabras y la riqueza significativa partiendo de su componente denotativo y connotativo; los campos nocio-funcionales, que contribuyen a la coherencia discursiva; también las propias relaciones intralexémicas, con los cambios de significado por asociación de acuerdo con sus componentes referenciales (metáfora, metonimia, sinécdoque) y las relaciones paradigmáticas(homonimia, sinonimia, paronimia, hiponimia, antonimia, meronimia). Es importante aclarar que el significado de las palabras debe ser aprendido dentro de un contexto, si se opta por el enfoque comunicativo, para que el vocabulario pueda ser satisfactoriamente estudiado y usado en situaciones reales de interacción social.

h) Es un referente de la situación sociocultural reflejada en la obra.

El análisis del discurso literario brinda excelentes oportunidades para comentar las situaciones históricas, políticas, sociales y culturales que condicionaron la obra, hecho que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural. El texto literario es un hecho ligado a la cultura en la que fue engendrado, nos proporciona determinada información objetiva sobre la realidad, es un medio de comunicación que permite a partir de actividades, desarrollar y enriquecer la lengua meta.

Otro aspecto que suscita interés en la autora de esta ponencia, además de las bondades del tratamiento del discurso literario en la clase de ELE, es la selección de las obras literarias. Este es un paso previo y complejo, en el que los estudiosos no siempre coinciden en cuanto a los requisitos de elección, por tanto, algunos criterios son polémicos y aún no consensuados. Algunos de los temas debatidos son los siguientes:

1- La complejidad léxica y sintáctica de los textos:

En este sentido, cada profesor debe valorar objetivamente la complejidad de los textos seleccionados, de acuerdo con el nivel de lengua de sus estudiantes, sus necesidades e intereses, así como los objetivos del programa de la asignatura. No resulta recomendable presentar una obra abundante en cultismos, con numerosas construcciones sintácticas dislocadas o con exceso de subordinación.

De igual modo, el docente debe dosificar a través de las diferentes fases de recepción textual, el propio trabajo con el vocabulario; una primera aproximación de prelectura en la que se atendieran dificultades léxicas o unidades fraseológicas a través de diferentes propuestas de actividades, que no necesariamente se desarrollan en su totalidad dentro de la clase. Por ejemplo, si se consideran productivamente las posibilidades que brindan las plataformas interactivas, podría ser una modalidad para poder decodificar un texto que no sea breve con diferentes variantes de ejercicios, los cuales abreviarían el trabajo en el proceso de enseñanza presencial.

2-El carácter clásico o contemporáneo de la obra elegida:

Este criterio, no debe asumirse concluyentemente, porque se desecharían obras clásicas de la literatura nacional o universal, que dotarían al estudiante de un conocimiento cultural válido para alcanzar una óptima competencia comunicativa. En este sentido también se tendría en cuenta el nivel de dominio de la lengua meta del estudiante, así como sus intereses y necesidades,

3- La adaptación-manipulación del texto:

Este también es un tema discutido, puesto que algunos estudiosos consideran que, por ejemplo, resumir un determinado fragmento de una obra literaria en aras del tiempo disponible en la clase para su estudio, no constituye una violación del estilo, ni de la propuesta ideológica del autor; criterio que se suscribe siempre que la versión presentada respete las características particulares de la fuente originaria.

4- La extensión de los textos:

Los textos deben ajustarse a la capacidad lectora de los destinatarios, de manera que su extensión depende de la habilidad lectora de los estudiantes de ELE, de acuerdo con el nivel de lengua que posean. La brevedad de la obra literaria permite la integración de

diversas actividades y tareas en la clase. Cuantos más conocimientos y habilidades lingüísticas posean los estudiantes, más extenso

puede ser el texto y de mayor dificultad lingüística, aunque también podría considerarse la enseñanza no presencial, que ayudaría al trabajo con textos no tan breves.

5-Géneros elegidos:

La poesía, la narrativa (fragmentos de novelas o de cuentos o un cuento entero), el teatro, el ensayo (en estudiantes de nivel superior), son de los géneros que poseen mayor aceptación en el panorama de la enseñanza-aprendizaje de ELE, y está particularmente relacionada con la explotación didáctica en el ámbito de la clase, a pesar de que se puede trabajar con los demás géneros literarios.

6- La representatividad de autores hispanoamericanos.

Este es otro de los aspectos importantes que se considera cuando se seleccionan las obras literarias, porque no debe perderse de vista la amplia gama de textos de distintos autores de los diversos países de habla hispana, tanto en Hispanoamérica, como en España. De este modo, el estudiante de ELE puede conocer diversidad de registros, variedades dialectales y variantes nacionales de lenguas, a través de la literatura: un repertorio surgido de una herencia cultural común y diversa, que engloba lo hispano.

CONCLUSIONES

La perspectiva linguodidáctica, predominante en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, es el Enfoque Comunicativo. Su objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Este paradigma teórico-metodológico 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.

Las obras de la literatura enriquecen, actualizan y aportan nuevas dimensiones referenciales en la interacción dinámica con el estudiante, demandas vigentes dentro del panorama de los estudios de las lenguas extranjeras. Por tales razones, consideramos necesario no desestimar el potencial linguodidáctico que ofrece el texto literario como

recurso capaz de incidir favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

La inserción del discurso literario en la clase de ELE, responde a las necesidades actuales de formación eficiente del estudiante de lengua extranjera, basada en el Enfoque Comunicativo. Si aspiramos al logro de la competencia comunicativa, el trabajo sistemático, no casual, con las creaciones literarias del mundo hispano, constituye un componente necesario, porque son portadoras de modelos lingüísticos y representativas de un rico universo cultural y social.

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.

Bachman, L. F. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp.105-129.

Cáceres, L. D. R. (2018). Estrategia linguodidáctica sustentada en MOODLE para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de español como lengua extranjera. (Nivel principiante). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas, mención linguodidáctica. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, Cuba.

Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.

Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso*. Venezuela: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Vol. 1 (1), pp. 7-22.

Font, M. 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. ISPEJV, FLEX, La Habana, Cuba.

Gil, A. C. (2020). Enseñanza y aprendizaje de la literatura en el aula de ELE a través de Rafael Alberti. Tesis de maestría, Universidad de Alcalá de Henares, España.

González, H. M. (2014). El análisis de discurso literario: sus potencialidades en la clase de español como lengua extranjera (E/LE). *ISLAS*, No,56 (177), pp. 186-200. Recuperado de: <http://islas.edu.cu>.

González, H. M. (2017). La resemantización mítica en el discurso narrativo de una representación de Los Novísimos (1993-2003). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas, mención semántica. Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, Cuba.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *FORMA Y FUNCION*, N° 9 (1996). Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, pp.13-37.

Leoz, M. M. (2007). El texto literario en clase de FLE. En *Littérature, langages et arts: rencontres et creation*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554414>.

Lomas, C. et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (2002). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

Martín, P. E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, N° 16, pp. 101-130. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/>.

Muñoz, P. P. (2017). Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Plan Curricular del Instituto Cervantes. (1994). La enseñanza del español como lengua extranjera. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

Richards, J. C. (2001). *Communicative language teaching today*. Cambridge: University Press.

Rodrigo, M. (2011). Modelos de la comunicación. *Portal de la Comunicación InCom-UAB: El portal de los estudios de comunicación*. Recuperado de: <http://portalcomunicacion.com/>.

Roméu, A. et al. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In J. Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (vol. 1, pp. 57-68). Salamanca: ASELE.

Savignon, S. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and concerns in teacher education*. Yale: University Press.

Gabilondo Pujol, A. (2012, 5 de marzo). Evaluación y valoración. El País. Madrid. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/05/>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. (2017). Provisional Edition. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>

Ministerio de Educación Superior (2016). Documento base para el diseño de los planes de estudio E. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2018). Resolución 2/2018. Reglamento de trabajo docente y metodológico de la educación superior. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

Pulido Díaz, A. y Barreiro Pousa, L. (2020). La gestión de la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. 39 (2) mayo-septiembre. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/371>

Pulido Díaz, A., Mijares Núñez, L. y González López, I. (2017). Algunas reflexiones teórico-prácticas en torno a una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras, para la formación de profesionales. Revista 2ent Científica. (1) Año 1, enero. Editorial UNISAN, 59-81.

Rodríguez Pulido, J., Artiles Rodríguez, J. y Pulido Díaz, A. (2020). La gestión en la Institución Superior. Capítulo I. En J. Rodríguez, J. Artiles y T. Y. Cala (Coords.), Procesos didácticos y de gestión en la universidad (pp. 123-133). Las Palmas de Gran Canaria. ISBN 978-84-17890-70-4. <http://hdl.handle.net/10553/106439>

LA GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

Dr. C. Arturo Pulido Díaz, arturo.pulido@upr.edu.cu <https://orcid.org/0000-0002-8694-9836>

Dra. C. Vilma maría Pérez Viñas, vilma.perez@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0003-3041-096X>

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

RESUMEN

La gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras es un fenómeno complejo, que no siempre se direcciona adecuadamente por quienes se involucran en este. Esto conlleva a la existencia de fisuras en la formación de profesionales. Este trabajo tiene como objetivo ofrecer un conjunto de recomendaciones didácticas en torno a la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras, a fin de preparar a los directivos académicos, docentes y estudiantes, para gestionar la formación de profesionales en los diferentes escenarios formativos. Se utilizaron métodos, tales como: la revisión documental, entrevistas, observación científica, análisis, síntesis, inducción y deducción, aplicados en los últimos cinco años a directivos, docentes y estudiantes de la Universidad de Pinar del Río. Se presenta un conjunto de recomendaciones didácticas a partir de dos ideas científicas relacionadas con la gestión de este proceso. Se brinda un decálogo con sugerencias didácticas. En la actualidad, se aprecia una mejoría en la gestión de este proceso por parte de los directivos académicos, docentes y estudiantes, lo que redundará en la formación de profesionales con un mayor nivel de competencia.

Palabras claves: aprendizaje, evaluación, gestión, lenguas extranjeras.

ABSTRACT

Managing the process of learning assessment in foreign languages is a complex phenomenon, which is not always adequately addressed by those who are involved in it. This leads to the existence of fissures in professional training. This work aims to offer a set of didactic recommendations around the management of the process of learning assessment in foreign languages, in order to train academic managers, teachers and students, to manage the training of professionals in different training scenarios. Methods were used, such as: the documentary review, interviews, scientific observation, analysis, synthesis, induction and deduction, applied in the last five years to managers, teachers, and students of the University of Pinar del Río. A set of didactic recommendations is presented based on two scientific ideas related to the management of this process. A decalogue with didactic suggestions is provided. Currently, there is an improvement in the management of this process by academic managers, teachers, and students, which results in the training of professionals with a higher level of competence.

Keywords: learning, assessment, management, foreign languages.

INTRODUCCIÓN

El dominio de una lengua extranjera, particularmente la inglesa, constituye uno de los objetivos y contenidos esenciales para la formación de profesionales competentes en las actuales condiciones socio-históricas (MES, 2016, p. 3).

Los graduados universitarios deben utilizar la lengua extranjera en los contextos sociales y laborales, de forma tal que les permita interpretarlos, argumentarlos y resolver problemas de la profesión de forma innovadora y creativa.

Los autores de este trabajo asumen una concepción didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras para la formación de profesionales, propuesta por Pulido, Mijares y González (2017).

El proceso de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, centrado en una gestión didáctica contemporánea, incide notablemente en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y en el propio desarrollo de las competencias profesionales. Se concibe como un proceso complejo de retroalimentación y monitoreo permanentes de la apropiación de los contenidos de aprendizaje de esta competencia vista como la capacidad para integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que ocurre en todos los componentes de la formación, a saber: académico, laboral, investigativo y extensionista, en los que se insertan los futuros profesionales.

En tal sentido, la evaluación del proceso de aprendizaje en lenguas extranjeras se produce en todos los escenarios de aprendizaje, con la utilización de técnicas, desde tradicionales hasta las más actuales, asociadas a la evaluación de proceso y resultado.

Sin embargo, existen egresados universitarios que manifiestan fisuras en los modos de actuación profesional en el ejercicio de la profesión, cuando se insertan en las esferas de actuación de las respectivas carreras y especialidades.

La sistematización realizada por los autores revela las falencias en la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras, cuyas tendencias son las siguientes: (a) el énfasis en la evaluación como resultado, manifestado en la utilización de técnicas que comprueban los efectos del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera; (b) la atomización de la evaluación de los conocimientos de la

competencia comunicativa en la lengua extranjera, obviando la comprobación de la capacidad para integrar esos conocimientos en el desarrollo de las habilidades, los valores y las actitudes que debe tener el estudiante en los modos de actuación profesional y (c) el énfasis en el profesor como único evaluador del aprendizaje de la lengua extranjera, en un solo escenario formativo, lo que soslaya la participación activa de agentes y agencias evaluativas en los disímiles escenarios de aprendizaje de la competencia comunicativa.

Es así que el *objetivo* de este trabajo es ofrecer un conjunto de recomendaciones didácticas sobre la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras, para la preparación de los directivos académicos, docentes y estudiantes que gestionan la formación de los profesionales en los diferentes escenarios formativos.

Los resultados de investigación presentados se basaron en el uso de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos, dígame: la revisión de documentos relacionados con la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en leguas extranjeras a nivel internacional y en la Universidad de Pinar del Río, que permitió tomar aquellas experiencias positivas, que pueden ser utilizadas en la práctica pedagógica actual; las entrevistas a directivos académicos, docentes y estudiantes y la observación de actividades docentes revelaron las falacias teóricas y prácticas existentes en la gestión de dicho proceso; en tanto el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción permitieron hacer inferencias y llegar a generalizaciones teórico-prácticas.

Las unidades de estudio pertenecen a los últimos cinco años de los diferentes campus de la actual Universidad de Pinar del Río.

DESARROLLO

El tratamiento de la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras para la formación de profesionales se sustenta en una concepción didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras para la formación de profesionales, propuesta por Pulido, Mijares y González (2017).

La gestión de los procesos fundamentales en la formación de profesionales

La universidad, como institución de la educación superior, está en uno de los mayores momentos de transformación de su historia. Brunner (2011, 141) plantea que en los tiempos actuales, la lucha de la universidad, desde su gestión educativa, “es encontrar un principio de efectividad que facilite implementar cotidianamente las decisiones estratégicas y administrar la organización de manera que se asegure la continuidad de sus funciones, obtener los recursos necesarios para ella y producir resultados satisfactorios”.

En tanto Rodríguez, Artiles y Pulido (2020, 22) plantean que la gestión educativa, particularmente, la universitaria “es un proceso dinámico que tiene un objetivo o meta final, de construcción colectiva, donde intervienen las identidades, las experiencias y las habilidades de los gestores. Tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la dirección educacional”.

Estos propios autores afirman que requiere de la preparación de los recursos humanos, con capacidad para demostrar, transformarse a sí mismos y transformar el entorno sociocultural de la institucional educacional y de la comunidad (Rodríguez, Artiles y Pulido, 2020, p. 22).

En síntesis, la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras en la formación de profesionales se apoya en los siguientes presupuestos de la gestión educativa: (a) una preparación técnico-metodológica óptima de los recursos humanos involucrados en el proceso, a decir: directivos, docentes y estudiantes; (b) una claridad meridiana de los gestores involucrados en la gestión del proceso de evaluación acerca del objeto de la profesión, los modos de actuación del futuro profesional, los problemas profesionales y las esferas de actuación y del papel que juega la gestión de la evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera; (c) la necesaria alineación de los recursos humanos, económicos, financieros y tiempo para soportar la gestión de la evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera; (d) la evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera es un proceso que se imbrica en el ciclo directivo, a saber: la planificación, la organización, la ejecución y el control y (e) el protagonismo de todos los actores que

intervienen en la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, desde una perspectiva de liderazgo.

La didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras para la formación de profesionales. Su papel en la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje

El proceso de evaluación del aprendizaje constituye uno de los subprocesos más relevantes en la gestión curricular de la educación superior. Una gestión curricular de calidad, a decir de Díaz (2016, 16), encuentra sus bases en la didáctica de la educación superior, cuando plantea que “[...] la didáctica es la ciencia que soporta la gestión del currículo”.

La evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras intima directamente con los componentes *objetivos* y *contenidos* de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, según Pulido, Mijares y González (2017, 67-68) debe tener en cuenta las siguientes dimensiones del aprendizaje:

- “La *dimensión instructiva* conformada por los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos y socioculturales para comprender y construir textos orales y escritos en la lengua extranjera. Comprende el aprender a conocer, el aprender a conocerse a sí mismo, aprender a hacer y las habilidades de comprensión, interacción y construcción textuales en la lengua extranjera, a saber: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral, interacción y expresión escrita.
- La *dimensión educativa* conformada por los sentimientos, las convicciones y los valores que conforman a un futuro profesional colaborador, solidario y cooperativo, que sepa trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinario, con una ética de su profesión, que exprese su honestidad, su consagración y la responsabilidad consigo mismo, con los demás y con la sociedad. Comprende el *aprender a vivir con los demás* y los *valores* y *actitudes* para insertarse en un contexto social y socio-laboral.
- La *dimensión desarrolladora* conformada por la capacidad de autoconocimiento, autoobservación, autovaloración y autoevaluación, por medio de una actitud

respetuosa y tolerante hacia la interculturalidad y la diversidad. Concibe el *aprender a ser* y el desarrollo de las competencias socio-profesionales, mediadas por la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

La gestión del proceso de evaluación del aprendizaje implica que todos los actores tengan un dominio amplio de los métodos y los procedimientos evaluativos, que debe estar sustentado en un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado a la formación de profesionales, que resalta la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes.

La evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, como parte del sistema de los componentes de la didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras, para la formación de profesionales monitorea y retroalimenta el desarrollo de cada uno de ellos.

Pulido, Mijares y González (2017, 78), plantean que una concepción desarrolladora de la evaluación del aprendizaje permite a los estudiantes comprobar la apropiación de la capacidad para integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes, sus potencialidades, los éxitos y aspectos a mejorar, mediante procesos metacognitivos, cómo aprendió y para qué aprendió. Este componente, según Pulido, Mijares y González (2017, 78), debe acompañarse de procesos integradores, tales como: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, desde el propio diseño de las tareas docentes que favorezcan la reflexión, la búsqueda, la colaboración y el intercambio entre los profesionales en formación. Todo esto contribuye a concebir la evaluación del aprendizaje en la lengua extranjera como proceso y resultado, donde se enfatiza en la autogestión del aprendizaje de la competencia comunicativa en esa lengua.

Esta concepción evaluativa, según Pulido, Mijares y González (2017, 79), permite el monitoreo, la retroalimentación, el control y la evaluación de los dos procesos, a decir: el aprendizaje y la enseñanza, que facilita a los protagonistas tomar las decisiones acertadas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Ideas científicas para la gestión del proceso de evaluación de la competencia comunicativa en la lengua extranjera

A continuación se argumenta la gestión del proceso de evaluación de la competencia comunicativa en la lengua extranjera a partir de dos ideas científicas.

Idea científica 1. *La existencia de una relación de interdependencia entre los niveles de asimilación del contenido de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y la tríada formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje.*

La gestión del proceso de evaluación del aprendizaje en la lengua extranjera debe considerar la manera en que los estudiantes se apropian del contenido de la competencia comunicativa. Este proceso expresa los modos en los que el estudiante se apropia de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propios de su futura profesión, que le permitirán autotransformarse y transformar el entorno socio-laboral y social innovadora y creativamente.

La *apropiación* como proceso en sí mismo transita por diferentes niveles de asimilación del contenido de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Al respecto, existen diferentes puntos de vista, pero sí un innegable consenso en que estos van desde el *reconocimiento (familiarización)*, la *reproducción* y la *producción (aplicación)*, este último con la *creación* como la fase superior.

Para Álvarez (1999, 27), el nivel *reproductivo* implica un reconocimiento previo y se refiere a que el estudiante tiene que ser capaz de repetir la información recibida; el *productivo* refiere a que puede resolver problemas nuevos con los conocimientos y habilidades que dispone; el *creativo* implica que el estudiante se enfrente a problemas nuevos pero no dispone de todos los conocimientos o habilidades para su solución y requiere entonces, del uso de la lógica de la investigación científica para su solución.

La lógica seguida por los autores para considerar los niveles de asimilación del contenido como un elemento teórico-metodológico trascendental está dada en que el tratamiento de los componentes didácticos: formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje debe tener en cuenta los niveles del proceso de apropiación del contenido de la competencia comunicativa en la lengua extranjera por los estudiantes.

El contenido de enseñanza y aprendizaje, según Díaz (2016, 23),

“...es la parte de la cultura acumulada alrededor de un objeto de estudio que refleja los conocimientos, el modo de interactuar de las personas con estos, o sea, las habilidades y el significado social que le damos a esos conocimientos y habilidades, es decir, los valores que se reflejan en actitudes en la misma realidad contextual”.

Asevera Díaz (2016, 23), que asumir este punto de vista acerca del contenido de enseñanza y aprendizaje conlleva a desechar una concepción tradicional, relacionada con que los temas son el contenido; por lo que no se deben enseñar temas, sino contenidos de aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) como vía fundamental para adquirir métodos que les permitan a los aprendices transformar la información que reciben, haciéndola significativa y transformándose entonces a sí mismos y a la realidad que los rodea, siendo estos parte del aprendizaje. Agrega que se debe trabajar con las invariantes de los conocimientos y las invariantes de las habilidades. A lo que Pulido y Barreiro (2020) agregan que también deben tenerse en consideración las invariantes de los valores.

Pulido, Mijares y González (2017, 69-70), indican que el profesional en formación deberá apropiarse del conocimiento relacionado con:

- Lo *lingüístico*: el código de la lengua que incluye las reglas gramaticales, la morfología, el vocabulario, la pronunciación, la ortografía y los signos de puntuación, entre otros aspectos.
- Lo *sociolingüístico*: el código sociocultural del uso de la lengua, a saber: la gramática, el vocabulario, los registros y los estilos en una situación comunicativa dada. Se expresa en la relación entre los interlocutores, la ubicación temporal y espacial, el tema e intención comunicativa, los registros formal, informal y neutro de la lengua, el tono cortés, rudo, apático, complaciente y exigente, entre otros elementos.
- Lo *discursivo*: la combinación de las estructuras lingüísticas en textos orales y escritos coherentes, de acuerdo con el tipo de texto narrativo, descriptivo, poético, etc. Contienen la cohesión y coherencia entre las ideas, las funciones de la comunicación, la claridad de las ideas, la organización lógica de las ideas y los elementos de enlace, entre otros.

- Lo *estratégico*: las estrategias de comunicación verbales y no verbales que le permitan sortear las posibles fallas comunicativas. Se centra en la planificación de las ideas a expresar, el monitoreo de la comunicación verbal y extraverbal y retroalimentación para ajustar la comunicación, las estrategias verbales para iniciar, mantener, cambiar el curso y/o terminar la comunicación, las estrategias no verbales: gestos, mímicas, expresión del rostro, contactos visuales, sonrisas, fruncimiento del entrecejo, movimientos de la cabeza, movimientos corporales, postura y distancia de interacción, entre otras.

Por otra parte, conocer las estrategias cognitivas, metacognitivas y de compensación para garantizar la eficiencia del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y su transferibilidad a situaciones sociales y socio-laborales. Incluye la planificación, organización, orientación, monitoreo, control y evaluación del aprendizaje.

- Lo *sociocultural*: la cultura y la ética de la profesión y de la lengua extranjera, expresadas en costumbres, creencias, valores y actitudes ante la vida para expresar mensajes apropiadamente dentro de los marcos de una sociedad y una cultura específica.

Las habilidades de la lengua extranjera que debe aprender un profesional en formación están conformadas por las acciones y operaciones para comprender, interactuar y expresar (construir) textos orales y escritos en la lengua extranjera de forma consciente, según criterios del Marco común europeo de referencias para las lenguas (2017).

Las *formas organizativas*, plantea Díaz (2016, 28), constituyen la manera en que se organiza en tiempo y espacio el proceso de enseñanza-aprendizaje y que le otorgan a este la consistencia requerida para trazar la metodología por modalidades, relaciones grupales, actividad individual y los tiempos necesarios para cumplir los objetivos.

Las *formas fundamentales* de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales en Cuba son: la *clase*, considerada como la forma fundamental de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que incluye la conferencia, la clase práctica, el seminario, la clase encuentro, la práctica de laboratorio y el taller; la *práctica de estudio*; la *práctica laboral*; el *trabajo de investigación*, la

autopreparación, la consulta y la tutoría, según plantea la Resolución 2/2018 del MES. (MES, 2018, art. 127)

Los *métodos y procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje*, según Díaz (2016, 26), “constituyen el componente didáctico que proporciona la vía para que se efectúe el aprendizaje, por medio de los modos de actuación del que enseña y del que aprende”. Ello manifiesta, según Pulido, Mijares y González (2017, 75), una contradicción de importancia didáctica, que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, pues en la medida que los métodos de enseñanza estén alineados a los métodos de aprendizaje, el estudiante aprenderá más y, por tanto, mientras más se alejen de este podrá aprender menos.

Una enseñanza desarrolladora, considera Díaz (2016, 27), debe propiciar que el estudiante transite de un aprendizaje cognitivo a un aprendizaje metacognitivo haciendo consciente lo que aprende, al hacer suyo el objetivo de aprendizaje y reflexionando permanentemente sobre cómo y para qué aprender.

El proceso de apropiación de los contenidos de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, a partir de los criterios de Pulido, Mijares & González (2017, 76), debe utilizar métodos activos y productivos, entre los que se encuentran los métodos problémicos, por ejemplo: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el investigativo. De igual modo el *método de proyecto*, el *portafolio* y las *rúbricas* constituyen técnicas de aprendizaje que favorecen la apropiación de los contenidos de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, que acentúan el carácter procesal del aprendizaje del contenido y conllevan el monitoreo y la retroalimentación permanentes, por parte del estudiante que aprende y del profesor como conductor de ese proceso. Las dramatizaciones, los juegos de roles, las simulaciones y las situaciones problémicas pueden favorecer la apropiación de los contenidos por los estudiantes, al crear situaciones de aprendizaje cercanas a la realidad.

La *evaluación del aprendizaje* desde una concepción desarrolladora debe permitir al estudiante comprobar la apropiación de los contenidos, sus potencialidades, sus éxitos y aspectos a mejorar por medio del desarrollo de los procesos metacognitivos, donde le quede claro cómo aprendió y para qué aprendió. Este proceso debe acompañarse de

procedimientos integradores, tales como: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, desde el propio diseño de tareas docentes que favorezcan la reflexión, la búsqueda, la colaboración y el intercambio entre los estudiantes.

Esta concepción evaluativa permite el monitoreo, la retroalimentación, el control y la evaluación de los dos procesos, a decir: el aprendizaje y la enseñanza, que permite a los protagonistas tomar decisiones que favorecen la apropiación de los contenidos de aprendizaje, para lo que se necesita considerar *qué, quiénes, cuándo, con qué y dónde* se evalúa.

El *qué* del proceso de evaluación se relaciona con el *fin de la formación*, que para el caso de Cuba, pretende formar egresados comprometidos con el proyecto social, aptos para el mercado laboral de la producción y los servicios estatales y no estatales, con una competencia comunicativa en la lengua extranjera, que le permita interactuar en escenarios nacionales y extranjeros con colegas de sus respectivas profesiones.

Por otro lado, el *fin de la evaluación del aprendizaje* en lenguas extranjeras se relaciona con la constatación del grado de cumplimiento de los objetivos formulados en los planes de estudio.

En tanto, *quiénes evalúan* constituye otro elemento trascendental en esta concepción didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras para la formación de profesionales, al permitir de constatar la apropiación de los contenidos de la competencia comunicativa en la lengua foránea por los estudiantes.

Los protagonistas del proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera son: el profesor de la asignatura, el profesor guía, el propio estudiante, los compañeros de estudio, el tutor de la universidad, el tutor de la entidad laboral, las organizaciones político-estudiantiles, el jefe de año, el jefe de carrera, el jefe de disciplina, los padres y la comunidad, entre otros, quienes tienen un rol activo y reciben retroalimentación del proceso para la mejora continua del aprendizaje y la enseñanza.

Otro elemento importante del proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera lo constituye el *cuándo se evalúa*, pues esto debe producirse de forma sistemática, continua, cualitativa e integradora para generar

retroalimentación del proceso hacia los participantes. Al decir de Gabilondo (2012), la evaluación es un *proceso* y no un *suceso*; es un medio y nunca un fin.

El *con qué* se evalúa juega, también, un papel fundamental al gestionar la evaluación del aprendizaje. Los tipos de evaluación utilizados en la educación superior cubana son frecuente, parcial y final.

Finalmente, el *dónde* se evalúa constituye otro elemento trascendental en las nuevas condiciones de aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Se defiende la posición de que se evalúa en todos los escenarios formativos, a decir: el aula, el laboratorio, los terrenos deportivos, la práctica de campo, las entidades laborales (ministerio, unidad presupuestada, empresa, negocio no estatal, escuela), los espacios en que se convive con el estudiante y los eventos científicos, entre otros.

Idea científica 2. La gestión del proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera transita por las etapas antes de aplicar, mientras se aplica y después de aplicado el instrumento.

Esta idea científica se basa en que el proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera transita por un ciclo, que se ilustra en la figura 1 que se relaciona directamente con las funciones básicas de la dirección educacional.

Figura 1.

Etapas por las que transita el proceso de evaluación del aprendizaje



Etapas 1. Antes de aplicar el instrumento evaluativo

La etapa antes de aplicar el instrumento evaluativo tiene el fin de preparar todas las condiciones para la realización de una evaluación, que se ajuste a los objetivos de

aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, los requerimientos del tipo de evaluación y al desarrollo alcanzado por los estudiantes.

La etapa transita por la *planificación* y la *organización* del instrumento a aplicar. La *planificación* tiene como fin diseñar las formas de evaluación del aprendizaje, para lo que se deben establecer: (1) el/los objetivo/s del tipo de evaluación, donde el objetivo se formulará en términos de comprobar el desarrollo alcanzado por los estudiantes durante el proceso de apropiación de los contenidos (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, en correspondencia con los objetivos del programa; (2) el tipo de evaluación, tipificada en *sistemática*, *parcial* o *final*, en correspondencia con las exigencias del programa, el tiempo de que se dispondrá, la cantidad de estudiantes a evaluar y el local donde se aplicará, entre otros aspectos; (3) los contenidos a evaluar, que estarán en función de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que se han venido trabajando de acuerdo con los objetivos y las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, y (4) el instrumento de evaluación que estará directamente relacionado con el objetivo y los contenidos de aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

El instrumento, en dependencia de la forma que adopte el tipo de evaluación (pregunta escrita, examen, guía de trabajo extraclase, etc.), tendría las siguientes exigencias:

- Una apropiada *identificación* que recoge: (a) universidad, facultad y carrera; (b) asignatura; (c) año académico y semestre; (d) tipo de convocatoria (examen parcial, examen final ordinario, extraordinario de período o extraordinario de fin de curso); (e) nombre(s) y apellidos del estudiante; (f) preguntas y ítems con instrucciones precisas, claras y bien legibles; (g) una o varias baterías y (h) la clave y norma de calificación con: la clave con las posibles respuestas, que refleja el contenido específico a responder; la norma para cada categoría (5, 4, 3 y 2) por preguntas; los criterios para la calificación integral del instrumento y el contenido relacionado con el uso apropiado de la lengua materna.

Una clave y norma de calificación precisa y objetiva garantiza que la carga subjetiva al otorgar una calificación se minimice al máximo.

La *organización* tiene el propósito de preparar las condiciones para la aplicación del instrumento de evaluación, según lo diseñado en la fase de planificación.

Se sugieren las siguientes acciones para cumplimentar el objetivo de esta fase. Estas son: (1) probar el instrumento con algunos profesores de los colectivos de asignatura y/o disciplina, para verificar su objetividad, claridad y pertinencia; (2) someter el tipo de evaluación a la aprobación del nivel correspondiente; (3) reproducir el instrumento; (4) preparar el local donde se aplicará el instrumento con las condiciones mínimas necesarias; (5) respetar la fecha de entrega de los resultados (calificaciones) a los estudiantes y a la secretaría docente y (6) recoger el acta de examen de la secretaría docente.

Etapas 2. Mientras se aplica el instrumento

La etapa *mientras se aplica el instrumento* persigue poner en práctica todo lo concebido en la etapa anterior, que se relaciona con la planificación y organización del instrumento de evaluación.

Esta etapa se corresponde con la función de *ejecución* de la gestión educacional, que tiene como objetivo llevar a vías de hecho lo diseñado en la etapa antes de aplicar el instrumento.

Se sugiere realizar las siguientes acciones para dar cumplimiento al objetivo previsto. Estas son: (1) informar las reglas para la aplicación del instrumento, términos de tiempo, medios auxiliares y honestidad, entre otros aspectos; (2) distribuir el instrumento a los estudiantes; (3) verificar que cada estudiante identifique el instrumento con sus nombre(s) y apellidos; (4) sugerir que los estudiantes lean cuidadosamente el instrumento completo inicialmente y, después, procedan a responder las preguntas que consideren menos complejas, dejando para el final las más complejas, lo que evitaría la fatiga física y mental, en el caso de los exámenes y (5) informar sobre la fecha de publicación de los resultados, que estaría en correspondencia con lo establecido para el tipo de evaluación.

Etapas 3. Después de aplicado el instrumento de evaluación

La etapa *después de aplicado el instrumento de evaluación* tiene la finalidad de valorar cómo se comportó la gestión de los procesos de evaluación del aprendizaje de la

competencia comunicativa en la lengua extranjera y de la enseñanza, por lo que no se limita a la calificación otorgada, sino al proceso de análisis de los resultados.

Esta etapa se corresponde con la función de *control* de la gestión educacional, que persigue valorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza para proyectar el plan de mejoras.

Se sugieren las siguientes acciones para dar cumplimiento al objetivo: (1) calificar los instrumentos en grupo, siempre que sea posible; (2) analizar de forma cuantitativa y cualitativa los resultados del aprendizaje; (3) establecer un plan de mejoras tanto para el aprendizaje de los estudiantes, como para el proceso de enseñanza que conduce el profesor; (4) publicar los resultados en el tiempo establecido; (5) planificar una sesión docente para analizar los resultados con los estudiantes, lo que facilita el desarrollo de la metacognición; (6) analizar personalmente con los estudiantes inconformes las calificaciones otorgadas; (7) registrar las calificaciones en el registro de asistencia y evaluación y en el acta de la secretaría docente en el caso de la evaluación final; (8) conservar los exámenes por el período de tiempo establecido y (9) discutir los resultados en los colectivos docentes.

Una vez defendidas y argumentadas las dos ideas científicas concebidas, se ofrece un *decálogo*, a modo de recomendaciones metodológicas, a tener en cuenta al gestionar el proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Decálogo didáctico para la evaluación del aprendizaje

1. Conciba un proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera que evalúe no solo el resultado, sino también el proceso.
2. Contribuya al desarrollo de los procesos metacognitivos de planificación, organización, monitoreo y evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera desde el proceso de enseñanza.
3. Diseñe el proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera a partir del diagnóstico del estado real del saber, saber hacer y

saber ser, de modo que estimule las potencialidades del estudiante desde el carácter individual del aprendizaje y colectivo de la enseñanza.

4. Diseñe un sistema de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera con carácter continuo, cualitativo e integrador, basado fundamentalmente en el desempeño del estudiante, que tienda al predominio de actividades evaluativas frecuentes y parciales y a evaluaciones finales integradoras.
5. Diseñe y aplique instrumentos evaluativos que se ajusten objetivamente a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera llevado a cabo.
6. Utilice diversidad de instrumentos, tales como: el portafolio de evidencias, la rúbrica, la defensa de estudio de caso y la presentación de los resultados de un proyecto de investigación.
7. Diseñe una clave y norma de calificación del instrumento, que precise objetivamente las posibles respuestas y la calificación a otorgar.
8. Pruebe el instrumento a utilizar en una evaluación parcial o final antes de aplicarlo a los estudiantes, en los profesores del colectivo de asignatura o disciplina.
9. Planifique sesiones de trabajo con sus estudiantes para analizar los resultados de las evaluaciones aplicadas.
10. Preste atención a los resultados de las evaluaciones que obtienen los estudiantes, porque le brinda información a Ud. de la calidad del proceso de enseñanza.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, se hacen algunas reflexiones en torno a la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera:

(1) La gestión de la evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera de los estudiantes es un proceso complejo que demanda de una alta preparación didáctica de los docentes, en el que queda demostrado su competencia profesional pedagógica;

(2) el soporte científico de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa de la lengua extranjera se encuentra en la didáctica desarrolladora de la educación superior y en la didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras para la formación de profesionales, para la cual la gestión de la evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera constituye la vía mediante la cual el estudiante, durante el proceso de autogestión del aprendizaje, transforma la información que recibe, haciéndola significativa, pues le permite comprobar las potencialidades, los éxitos y aspectos a mejorar para transformarse a sí mismo y a la realidad que los rodea por medio del desarrollo de los procesos metacognitivos, de modo que le quede claro cómo aprendió y para qué aprendió;

(3) la evaluación de la competencia comunicativa en la lengua extranjera es un proceso y no un suceso, es un medio y nunca un fin, de ahí que el proceso de evaluación constituye una forma de aprendizaje, donde el estudiante aprende a monitorearse y a retroalimentarse para prepararse para la vida de forma autónoma;

(4) el estudiante no es el único protagonista del proceso de evaluación del aprendizaje, también son: el profesor de la asignatura, el profesor guía, los compañeros de estudio, el tutor de la universidad, el tutor de la entidad laboral, las organizaciones político-estudiantiles, el jefe de año, el jefe de carrera, el jefe de disciplina, los padres y la comunidad, entre otros, quienes no solo participan con sus criterios, sino reciben retroalimentación sobre el proceso;

(5) un adecuado proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera requiere de dos condiciones: (a) la existencia de una relación de interdependencia entre los niveles de asimilación del contenido de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y la tríada: formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del aprendizaje, y (b) la concepción de la gestión del proceso de evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa en la lengua extranjera como un ciclo que transita por las etapas: antes de aplicar, mientras se aplica y después de aplicado el instrumento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida (didáctica)*. Editorial Félix Varela-MERCADU S.A.

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, mayo-agosto, 137-159.

Díaz Domínguez, T. (2016). *Didáctica desarrolladora en la educación superior: un enfoque para la formación de competencias profesionales*. Palacio de las Convenciones. 10mo. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016.

Gabilondo Pujol, A. (2012, 5 de marzo). Evaluación y valoración. *El País*. Madrid. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/05/>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. (2017). Provisional Edition. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>

Ministerio de Educación Superior (2016). *Documento base para el diseño de los planes de estudio E*. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2018). *Resolución 2/2018. Reglamento de trabajo docente y metodológico de la educación superior*. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

Pulido Díaz, A. y Barreiro Pousa, L. (2020). La gestión de la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 39 (2) mayo-septiembre. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/371>

Pulido Díaz, A., Mijares Núñez, L. y González López, I. (2017). Algunas reflexiones teórico-prácticas en torno a una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras, para la formación de profesionales. *Revista 2ent Científica*. (1) Año 1, enero. Editorial UNISAN, 59-81.

Rodríguez Pulido, J., Artiles Rodríguez, J. y Pulido Díaz, A. (2020). La gestión en la Institución Superior. Capítulo I. En J. Rodríguez, J. Artiles y T. Y. Cala (Coords.), *Procesos didácticos y de gestión en la universidad* (pp. 123-133). Las Palmas de Gran Canaria. ISBN 978-84-17890-70-4. <http://hdl.handle.net/10553/106439>

UNA TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LECTURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MSc. Kong Xu. alejandra1111@163.com, <https://orcid.org/0000-0001-9122-8171>

MSc. Qiu Qinghua, qqhls0539@163.com, <https://orcid.org/0000-0003-3219-6389>

Dra. C. Vilma maría Pérez Viñas, vilma.perez@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0003-3041-096X>

Universidad de Linyi. China/ Universidad de Pinar del Río “Hnos Saíz Montes de Oca”

RESUMEN

Esta investigación aborda las estrategias de aprendizaje de lectura en lenguas extranjeras, que desempeñan un papel importante en el proceso de comprensión. En China, contexto de esta investigación, los estudios de las estrategias de lectura en segundas lenguas y lenguas extranjeras se realizan principalmente en inglés. De modo que el objetivo de este trabajo es ofrecer una taxonomía de estrategias de aprendizaje de lectura en español, que permita entrenar el aprendizaje estratégico de la lectura en estudiantes chinos de esa lengua extranjera, sustentada en el modelo S²R, que propicia la integración y regulación de los aspectos cognitivo, motivacional, social y afectivo de los estudiantes. Para la realización de este estudio se emplearon métodos teóricos y empíricos como el análisis documental, el análisis de contenido; el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción para hacer inferencias y llegar a generalizaciones teórico-prácticas, como apoyo de la sistematización teórica que posibilitó la elaboración de la taxonomía de estrategias de aprendizaje de la lectura en español como lengua extranjera.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje, lectura, lenguas extranjeras.

ABSTRACT

This research addresses foreign language reading learning strategies, which play an important role in reading comprehension in foreign languages. In China, the context of this research, studies of reading strategies in second languages and foreign languages are carried out mainly in English. So the objective of this work is to offer a taxonomy of reading learning strategies in Spanish, which allows training the strategic learning of reading in Chinese students of that foreign language, based on the S²R model, which promotes integration and regulation of the cognitive, motivational, social and affective aspects of the students. To carry out this study, theoretical and empirical methods were used such as documentary analysis, content analysis; the analysis, synthesis, induction and deduction to make inferences and arrive at theoretical-practical generalizations, in support of the theoretical systematization that made possible the elaboration of the taxonomy of learning strategies for reading in Spanish as a foreign language.

Keywords: Learning strategies, reading, foreign languages.

INTRODUCCIÓN

En consonancia con los modelos interactivos y transaccional de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en lenguas extranjeras Pipkin (1998) define la lectura como: Una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto -modelo de significado- que es una de las representaciones posibles de éste. Es decir que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector. (p. 37)

Es así que el aprendizaje de la lectura se toma como el proceso constructivo de nuevos esquemas a base de aquellos preexistentes y mediante la interacción de los estudiantes y sus entornos. Esto conduce a la investigación de las estrategias de aprendizaje. Para He (2011), el proceso de la construcción activo es el proceso en que el aprendiz selecciona las estrategias de aprendizaje y las pone en práctica; las condiciones externas para la realización de este proceso son los cambios de los contextos físicos y sociales, mientras que las condiciones internas consisten en la capacidad de la autorregulación (He, 2011).

La clasificación de las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (L2/LE) muestra una gran diversidad. Cohen (2011) plantea que una primera clasificación contempla las diferencias entre las estrategias para aprender el material y estrategias para usar el contenido aprendido. La segunda clasifica las estrategias de aprendizaje de lenguas (EAL) por áreas de habilidades, teniendo en cuenta que las estrategias permiten realizar las tareas para desarrollar la habilidad (lectura, escritura, etc.) La tercera forma es la clasificación por función, es decir, metacognitivas, cognitivas, afectivas o sociales.

Oxford (2017) rompe la clasificación típica de estrategias de aprendizaje de L2/LE y plantea de forma innovadora el marco del modelo S²R, el cual se forma de dos capas (metaestrategias y estrategias) y cuatro dimensiones (cognición, motivación, sociedad y afecto). “Este modelo subraya el hecho de que algunas estrategias tienen más de un propósito y que las clasificaciones de estrategias, si se usan dogmáticamente, pueden estar desencaminadas” (Oxford, 2017, p.339). Las metaestrategias y estrategias tienen

cambios dinámicos, porque responden a las necesidades cambiantes del estudiante según diferentes intenciones en diferentes contextos socioculturales (Oxford, 2017). El concepto de metaestrategias, refleja las realidades multidimensionales del estudiante de L2/LE, mejor que el de estrategias metacognitivas (Oxford, 2017).

Las metaestrategias, en las cuatro dimensiones (estrategias metacognitivas, estrategias metamotivacionales, estrategias metasociales, y estrategias meta-afectivas) tienen los roles de prestar atención, planificar, organizar los estudios y obtener recursos, así como monitorear y evaluar. Según Oxford (2017), las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a controlar el uso de las estrategias cognitivas; las estrategias metamotivacionales son para guiar el uso de las estrategias motivacionales; las estrategias metasociales se utilizan para administrar las estrategias sociales; las estrategias meta-afectivas son empleadas por los estudiantes para orientar y regular las estrategias afectivas.

La investigación de estrategias de aprendizaje de lenguas indica que las estrategias de aprendizaje de lectura desempeñan un papel importante en la comprensión de lectura en LE, aunque todavía hay poco acuerdo en qué estrategias son más efectivas en diferentes niveles de competencias de la lengua (Oxford, 2011). Según Nordin et al. (2013), el uso apropiado de estrategias se considera la cualidad distintiva de la lectura eficiente. Igualmente, para los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), las estrategias de aprendizaje son imprescindibles en el desarrollo de la habilidad de lectura en español.

De acuerdo con la concepción de lectura y la definición de estrategias de aprendizaje de lenguas que se asume (Oxford y Gkonou 2018), se definen las estrategias de aprendizaje de la lectura en ELE como pensamientos y comportamientos dinámicos que los estudiantes seleccionan y emplean conscientemente, combinados de modo flexible y creativo en grupos y cadenas para el desarrollo autorregulado y autónomo de la lectura y la cultura en ELE, según las necesidades de aprendizaje, el contexto y la tarea.

En China, contexto de esta investigación, los estudios de las estrategias de la lectura en L2/LE se realizan principalmente en inglés. Liu (2002) investiga los usos de estrategias de lectura en los estudiantes chinos de inglés y las diferencias entre los lectores exitosos

y los menos exitosos en este aspecto. Wang & Jiang (2006) encontraron que la estrategia de procesamiento de texto global (top-down o estrategias globales) es la más ideal. Al tiempo que Ni (2014) investiga los efectos de las estrategias de lectura ascendentes, las descendentes y las interactivas. Más recientemente, Zhongshe & Meihua (2015) exploran las interrelaciones entre la ansiedad en la lectura en lenguas extranjeras, el uso de estrategias de aprendizaje y su efecto interactivo en el desempeño de la comprensión en el nivel terciario, en tanto Wang (2016) estudia las diferencias entre lectores de inglés como LE más y menos exitosos en la comprensión y las habilidades para emplear estrategias de lectura. En cuanto a la dimensión cultural, ya está siendo abordada en investigaciones de ELE (véase Huang, 2015)

En muchas investigaciones, como las mencionadas arriba, las estrategias de lectura se consideran como modelos de lectura e incluso técnicas para leer, sin embargo, los modelos o técnicas no equivalen a estrategias, son solo unos elementos subordinados al uso de las estrategias de lectura, por eso estas opiniones son parciales y no se basan en el sistema relativamente completo y complejo del aprendizaje estratégico de la lectura en LE, particularmente en ELE.

De modo que el objetivo de este trabajo es ofrecer una taxonomía de estrategias de aprendizaje de lectura en lengua extranjera, que permita entrenar el aprendizaje estratégico de la lectura en estudiantes chinos de ELE.

Para la realización de este estudio se emplearon métodos teóricos y empíricos como el análisis documental de documentos normativos de la enseñanza del Español en China, en particular, de la Universidad de Linyi y los referentes teóricos fundamentales relativos al aprendizaje estratégico de la lectura en ELE a nivel internacional y nacional; el análisis de contenido referido a las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente de la lectura; el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción para hacer inferencias y llegar a generalizaciones teórico-prácticas, como apoyo de la sistematización teórica que posibilitó la elaboración de la taxonomía de estrategias de aprendizaje de la lectura en LE.

DESARROLLO

La sistematización teórica de los trabajos de Pérez Viñas (2008), Guerra y Pérez (2012), Anderson, (2012), Grabe & Stoller, (2013), Feng y Iriarte (2018) y, especialmente, Oxford (2017) y Oxford & Gkonou (2018) permitió la elaboración de la taxonomía de estrategias de aprendizaje de lectura en español como lengua extranjera, sustentada en el modelo S²R, que propicia la integración y regulación de los aspectos cognitivo, motivacional, social y afectivo de los estudiantes.

TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LECTURA EN ELE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Presto atención a la cognición: presto atención a lo que el profesor dice en la clase; presto atención a la tarea que estoy haciendo; atiendo a lo que otros estudiantes están diciendo; presto atención a mi estilo cognitivo y pienso en cómo usarlo mejor en el aprendizaje de la lengua; presto atención a las diferencias en los puntos de vista.

Planifico la cognición: enumero mis objetivos de aprendizaje de LE por escrito para las próximas dos semanas; considero los objetivos establecidos para la unidad y luego establezco mis propios objetivos; recozco múltiples objetivos para una tarea determinada; decido en qué concentrarme; planifico cómo abordar la próxima tarea; planifico mi horario para realizar una tarea; planeo obtener la ayuda y el apoyo que necesito para progresar en el aprendizaje; planifico mis estudios en función de la complejidad de la tarea y la energía que siento; priorizo tareas en función de su importancia; establezco un plan de estudio individualizado para poder progresar más rápidamente; distingo entre lo que ya sé y lo que todavía necesito aprender sobre el tema y me enfoco en la brecha.

Organizo el aprendizaje y obtengo recursos para la cognición: busco un lugar donde haya suficiente tranquilidad para estudiar el idioma; organizo los archivos de mi computadora para encontrar mi trabajo más rápidamente; organizo mi escritorio y área de estudio; reúno los libros y los dispositivos tecnológicos que necesito; busco oportunidades para practicar el idioma online; busco tareas que me animen a analizar, sintetizar o hacer otro tipo de pensamiento profundo en el idioma.

Monitoreo y evalúo la cognición: procuro predecir qué partes de la nueva lección serán fáciles y cuáles serán difíciles; reflexiono si conozco el material lo suficientemente bien como para hacerlo bien en la próxima prueba; pienso si podré reconocer una determinada frase en una próxima actividad; compruebo mi comprensión mientras leo un capítulo; considero el uso de mi estrategia durante una tarea y reflexiono sobre cambiar de estrategia; comparo mi desempeño cognitivo con las expectativas del curso (o con mis propios objetivos); decido si he aprendido lo suficiente para pasar a la siguiente unidad del libro de texto; después de una tarea o evento, me pregunto: ¿Cuánto sé? ¿qué aprendí y por qué es importante?; evalúo si la estrategia que utilicé para la tarea funcionó bien; considero si las estrategias que he estado usando son lo suficientemente efectivas y si necesito probar otras; considero mis estrategias de aprendizaje para ver cuáles me han funcionado mejor y cuáles ya no me apoyan en mi nivel de competencia.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Uso los sentidos para comprender y recorder: examino fotos e imágenes que acompañan los textos que estoy leyendo en el idioma; creo gráficos y figuras que me ayuden a recordar asociaciones mentales; imagino la ortografía de las palabras en mi mente; escribo una palabra nueva muchas veces para recordarlo; practico el habla mientras realizo ejercicios físicos.

Activo el conocimiento: repaso mentalmente lo que ya sé sobre el tema; analizo mentalmente lo que sé imaginando en mi mente piezas de información enlazadas; uso una tabla sobre lo que sé, lo que quiero saber y más tarde ... lo que aprendí; recuerdo la asociación original que usé para aprender algo, y luego lo pongo al revés para recuperar esa información.

Uso el razonamiento: aplico reglas generales para ejemplos específicos; empleo ejemplos específicos para ayudarme a comprender las reglas.

Conceptualizo detalles: comparo y contrasto la gramática de la lengua extranjera con la gramática de mi idioma; analizo el texto dividiéndolo en partes; utilizo un esquema de contenido; marco palabras y frases importantes.

Conceptualizo de manera general: busco la idea principal; sintetizo materiales de diversas fuentes; resumo el material de una fuente; dibujo un mapa semántico que relacione varias ideas; ubico la información en categorías más amplias.

Voy más allá del dato inmediato: empleo claves existentes para predecir lo que pasará después; uso claves existentes para inferir el significado.

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

Presto atención a la motivación: presto atención a mis niveles de motivación; me doy cuenta cuando estoy aburrido o agotado; presto atención a en qué momentos del día estoy más motivado; presto atención a los tipos de material y / o los tipos de tareas que me emocionan (o no me emocionan); imagino un yo futuro positivo, deseable, realista y multisensorial (yo ideal) y las formas para que ese yo emerja.

Planifico la motivación: establezco metas de dominio, especialmente, metas a corto plazo (próximas), que se relacionen con la motivación intrínseca y el procesamiento profundo; planifico formas para motivarme más; planifico cómo hacer que las tareas de aprendizaje específicas parezcan más interesantes; planifico mis objetivos de aprendizaje para que realmente expresen mis motivaciones; pienso en todas las formas posibles que podrían hacer que una tarea sea más interesante; planeo recompensarme a mí mismo si lo hago bien (o lo contrario).

Organizo el aprendizaje y la obtención de recursos para la motivación: programo mi aprendizaje en los momentos del día en los que me resultaría más fácil motivarme; programo mis estudios para poder tomar descansos y ver mis programas favoritos; organizo mi sitio de estudio de la manera más propicia para la motivación; disminuyo la posibilidad de un comportamiento desmotivado y fuera de la tarea al reducir las distracciones o la intensidad de las distracciones; agrego algo motivador al entorno (por ejemplo, comida, música); encuentro recursos lingüísticos que reflejen un buen sentido del humor y ofrezcan conocimientos culturales, porque esas cualidades me motivan; procuro encontrar tareas emocionantes. Identifico las tareas que podrían hacer más atractivas.

Monitoreo y evalúo la motivación: predigo qué partes de la nueva lección motivarán el aprendizaje y cuáles no; doy seguimiento a mis niveles de motivación durante la tarea;

evalúo mi motivación después de haber completado la tarea; reviso mi motivación por la tarea para ver qué elementos de la tarea eran interesantes y cuáles no; monitoreo el grado en que funcionaron mis estrategias de mejora del interés por la tarea.

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

Soy autoconsecuente: me premio por buen progreso o resultados; elimino una actividad placentera si no obtengo buenos resultados.

Empleo autoconversaciones y autoimágenes positivas: converso conmigo mismo, de forma positiva sobre las razones para lograr las metas (Ej. “Quiero hacer esto.” “Esta es una tarea importante.” “Me puedo beneficiar haciendo esto bien.” “Soy completamente capaz de realizar esta tarea.”.).

Mejoro mi aprendizaje: hago del aprendizaje un juego, adicionando dibujos creativos, música o acción física, juntándome con otras personas para hacer el proceso de aprendizaje menos aburrido; tomo ventaja de oportunidades innovadoras.

ESTRATEGIAS METASOCIALES

Presto atención a los contextos, la comunicación y la cultura: presto atención a las diferentes identidades sociales que tengo al hablar o escribir o comprender el idioma; presto atención a mis tendencias introvertidas (o extrovertidas) y las formas en que puedo lidiar con ellas de manera efectiva para aprender el idioma; presto atención a las diferencias entre la cultura de destino (características culturales, estilos de comunicación y trabajo facial) y mi propia cultura.

Planifico los contextos, la comunicación y la cultura: antepongo mis objetivos (comunicación en el idioma) a los objetivos del profesor (gramática "perfecta"); me enfoco en leer para aprender frases y vocabulario; priorizo mis objetivos mientras me preparo para una tarea; decido adquirir más experiencia en el idioma y la cultura de destino e identificar un plan.

Organizo el aprendizaje y la obtención de recursos para los contextos, la comunicación y la cultura: busco tareas que me animen a interactuar con los demás; busco compañeros de conversación y de estudio; busco películas y libros que me den una buena comprensión de la cultura.

Monitoreo y evalúo los contextos, la comunicación y la cultura: superviso mi precisión y comprensión cultural durante las conversaciones; superviso qué tan bien están funcionando mis estrategias mientras realizo una tarea; escucho bien la respuesta telefónica de mi tutora a distancia para determinar si ha entendido lo que estoy diciendo; evalúo mi desempeño oral en la etapa de autorreflexión una vez finalizada la tarea; evalúo la efectividad de mis estrategias sociales una vez finalizada la tarea; uso la cadena de estrategia de seguimiento y luego evaluación (orquestando mis estrategias en el ámbito social); compruebo si confío demasiado en la ayuda de mi compañero de estudio y si debería ser más autosuficiente.

ESTRATEGIAS SOCIALES

Interactúo para aprender y comunicar: trabajo varias veces a la semana con un mentor entendido, paciente e interesado; leo todos los posts del foro de discusión para obtener ideas diferentes y aprender mejor la lengua; me reúno periódicamente con un pequeño grupo de estudiantes para practicar el idioma; formo un grupo de estudio con amigos, de modo que podamos estudiar antes de los exámenes de lenguas; envío un correo electrónico a otro estudiante para aclarar dudas cuando estoy confundido sobre la tarea; escribo las preguntas para el tutor a distancia y luego voy una por una con el tutor para obtener explicaciones.

Aprendo a pesar de los vacíos de conocimientos en la comunicación: uso un sinónimo o incluso un antónimo ("no es esto", "es algo así") para continuar la conversación, si no recuerdo la palabra correcta; invento una palabra nueva mientras hablo si no sé la palabra necesaria, para poder seguir comunicándome y aprendiendo, "Hablo" de una palabra que falta describiéndola por sus características o lo que hace. [Esto se llama circunloquio]; uso gestos o expresiones faciales para comunicar significados cuando no tengo otra forma, cambio el tema a algo que pueda manejar más fácilmente, siempre que encaje en la conversación; repito lo que la persona dijo en una inflexión de pregunta o con una inflexión de interés, y luego la persona comienza a decirme más; esto me ayuda a comprender lo que no entendía antes. [Esto se llama obtener información mediante la repetición].

Lidio con contextos socioculturales e identidades: centro la atención en el tiempo esperado de silencios (tiempos de espera o simplemente silencio pacífico) y la presencia o ausencia de interrupciones (¿por quién? ¿Entre quién?) para descubrir más sobre la cultura; comunico sutilmente amistad y una visión positiva de mí mismo que contradecía la visión de los hablantes nativos de mí como un extranjero con un acento extraño; tengo en cuenta las implicaciones culturales de las tradiciones y especialmente los valores que están involucrados. Imito la postura de alguien y la distancia en la cultura y trato de comprender el significado cultural; practico el estilo de comunicación y las expectativas de trabajo facial de la cultura extranjera.

ESTRATEGIAS META-AFECTIVAS

Presto atención al afecto: estoy atento a los signos físicos de estrés o ansiedad relacionados con los estudios de idiomas para poder ocuparme de la situación; pienso en cómo me siento antes de comenzar mi tarea: ¿feliz, contento, interesado, ansioso, enojado?; pienso en cómo mis emociones afectan mi motivación para aprender en este momento; considero la carga emocional de esta tarea (¿es estresante o no estresante para mí?).

Planifico el afecto: descubro cómo estar menos ansioso al leer y comprender y planifico cómo aplicar la información; planifico formas de relajarme y disfrutar aprendiendo este idioma; encuentro formas de sentirme bien conmigo mismo en este idioma y planificar su uso; planifico cómo descubrir cosas interesantes sobre el idioma y la cultura; planifico estar más tranquilo sobre la próxima tarea al darme cuenta de lo similar que es a las tareas que he hecho antes; planifico dar pasos específicos para reducir mi ansiedad y aumentar mi disfrute de este idioma; planeo usar recordatorios de estudio automáticos en mi teléfono inteligente para hacer lo que necesito para sentirme seguro y feliz con este idioma; comienzo una tabla de lo que puedo hacer durante todo el mes para que me sienta más seguro.

Organizo el aprendizaje y obtengo recursos para el afecto: busco blogs y websites para aprender más sobre reducir mi ansiedad en el lenguaje; busco música relajante o emocionante para escuchar mientras estudio la lengua; busco información sobre cómo convertirme en un aprendiz de lenguas más competente y seguro; procuro el apoyo de la

familia cuando necesito estudiar; me organizo para lograr el modo de minimizar las interrupciones, de modo que me sienta menos ansioso.

Monitoreo y evalúo el afecto: superviso cómo me siento cuando mis pensamientos divagan. (¿Estoy aburrido? ¿Estoy fatigado físicamente? ¿Me siento abrumado, molesto o ansioso? ¿Estoy deprimido por algo que no tiene nada que ver con el aprendizaje de idiomas?); me pregunto si mis pensamientos errantes significan que necesito un descanso para relajarme durante media hora; superviso mis estrategias afectivas para mantener la calma e involucrarme mientras realizo una tarea difícil; reconozco que tendré que cambiar mis estrategias afectivas si no funcionan en esta difícil tarea.

ESTRATEGIAS AFECTIVAS

Selecciono la situación para influenciar las emociones: - Evito un compañero desagradable en la clase; me siento al lado de un compañero muy inteligente y amable para sentirme seguro; voy a una sesión de estudio la noche antes del examen para darme la mejor oportunidad de desempeñarme bien; me reúno regularmente con un hablante nativo de la lengua extranjera para desarrollar mis habilidades orales. (O lo contrario, evito situaciones emocionales estresantes relativas a la lengua extranjera); le pregunto a mis compañeros si ellos entienden lo que pasa en la clase; trato de comparar mis respuestas a las de otros estudiantes al finalizar la tarea; trabajo de conjunto con la persona que se sienta a mi lado.

Modifico situaciones externas para controlar las emociones: uso colores brillantes los días que voy a estudiar el idioma para sentirme de maravilla; decoro mi escritorio con objetos alegres y brillantes de la cultura de la lengua extranjera; arreglo los papeles y los libros de mi escritorio para sentirme bien estudiando; me reúno con mi grupo de estudio, que está compuesto por las personas más inteligentes de la clase; entonces me sentiré bien por ser inteligente; escucho muchas canciones en el idioma para sentir que me estoy volviendo bueno en el idioma; veo muchas películas en el idioma y leo muchos libros por la misma razón.

Cambio las evaluaciones cognitivas de las situaciones (internas o externas) para dar forma a las emociones: trato de pensar en algo que me haga feliz; pienso en momentos en los que he estudiado mucho; trato de pensar positivamente. Pienso en

éxitos en el futuro; trato de pensar que lo haré muy bien; pienso en las posibilidades de éxito y fracaso, y elijo la que me gusta. Diciéndome a mí mismo que lo hare; me digo a mí mismo que no estoy ansioso, que todavía hay tiempo para practicar, que aprender es más creativo que estar ansioso; trato de convencerme de que podré encontrar una solución; me pongo de buen humor para estudiar el idioma pensando en algo bueno que he hecho hoy; cuando escucho una voz negativa en mi mente que me dice que simplemente no puedo hacerlo, apago la voz como apago el teléfono o la television; cuando me siento enojado o abrumado por todos los deberes, inmediatamente lo sustituyo por un sentimiento de armonía y paz; cuando me siento débil e incompetente, me digo a mí mismo que mi amigo pudo hacer esto, y yo también puedo; me animo a mí mismo diciendo que cada hora que estudio me acercará más a mis metas.

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Antes de leer: procuro comprender la tarea: pregunto al profesor, a un compañero, comento sobre las características de la tarea, su utilidad, importancia y posibles vías de solución; me creo expectativas: Enfoco el texto con expectativas en el conocimiento que tengo sobre la materia o en el contenido. ¿De qué tratará? ¿Qué sé sobre el tema? ¿Tendrá algo nuevo o relevante?

- **Activo el conocimiento previo:** relaciono lo desconocido con lo que ya se sobre el tema apoyándome en mis experiencias personales, recordando algo que me haya sucedido, un lugar, un evento, una emoción, o un sentimiento; construyo un mapa semántico antes de leer el texto para recordar, expandir y organizar el conocimiento que tengo sobre el tema; recuerdo otros textos que haya leído sobre ese tema u otros tópicos cercanos a ese; construyo una imagen mental/visual imaginando escenas relativas al tema; relaciono el texto con algún conocimiento cultural que poseo relacionado con el tema; relaciono el formato del texto con alguno que me sea familiar; interactúo con otros lectores, sus comentarios pueden ayudarme a activar el mío.

- **Construyo el conocimiento previo:** utilizo el título, tópico o tema del texto, así como los subtítulos y posibles gráficos para relacionarlos con posibles experiencias anteriores; si los conceptos claves del texto no me resultan familiares, procuro relacionarlos con algún conocimiento anterior que posea, comparto mis ideas con los compañeros y el

professor; me pregunto lo que necesito saber sobre el texto y su contenido; defino el propósito de la lectura: antes y durante la lectura debo tener muy claro el propósito de mi actividad, pues este determina el tipo de lectura que debo realizar.

Durante la lectura: verifico las predicciones que hice antes; me pregunto si comprendo el texto, si el contenido se relaciona con lo que conozco sobre el tema, si me gusta o no y por qué; corrijo los errores que pueda tener en las predicciones que hice, o en la comprensión del texto; autoevalúo mi progreso en la realización de la tarea; presto atención primero a las ideas centrales y después a los detalles; identifico el tipo de texto a partir de su organización, infiero su estructura y predigo lo que vendrá después; obtengo ideas generales: Trato de hacer una lectura rápida de las ideas centrales, usualmente para saber si el material necesita una lectura más cuidadosa. Leo los primeros y últimos párrafos y las primeras y últimas oraciones de cada párrafo; distingo entre ideas generales y detalles: Para una comprensión efectiva diferencio las ideas generales de los detalles más específicos.

- **Para monitorar la comprensión y facilitarla:** respondo las cinco preguntas: ¿Qué...? ¿Dónde...? ¿Cuándo...? ¿Quién...? ¿Por qué...?; desarrollo hipótesis sobre el contenido del texto; vinculo la nueva información con el conocimiento previo que tengo sobre el texto; desarrollo imágenes mentales sobre lo que leo; marco el texto utilizando símbolos que reflejen el grado de comprensión, por ejemplo: +, *, ¡, si comprendo, o - ?, si no comprendo.
- **Incremento la comprensión y la retención de información importante:** busco información específica dentro del texto; tomo nota de los aspectos más relevantes; resumo la información importante.
- **Para controlar el proceso de lectura:** ajusto la velocidad de la lectura de acuerdo con el propósito que tenga al leer; hago pausas, me detengo cuando siento que lo necesito para analizar lo que estoy leyendo y comprenderlo apropiadamente; utilizo la lectura regresiva o releo para asegurarme que comprendo el contenido del texto o para retener la información; me adelanto para comprobar mis hipótesis y activar la relación entre el autor, el texto y yo; considero los elementos visuales que acompañan al texto para su mejor

comprensión; salto la información que no considero necesaria de acuerdo con mi propósito al leer; subvocalizo las palabras sin emitir sonidos, esto ayuda a establecer la correspondencia sonido- grafía, recordar las palabras o asociarlas con otra similar; leo en alta voz para comprender mejor y facilitar la memorización del material; utilizo diccionarios o glosarios para aclarar algún significado; tomo las notas pertinentes para resumir la información del texto; me refiero a la tarea para no perder el objetivo y el tipo de lectura que estoy desarrollando.

- **Evalúo la información:** activo las relaciones intertextuales, es decir, comparo la información e ideas de un texto con algún material relacionado y con la experiencia y el conocimiento.
- **Interactúo con el texto:** me pregunto y cuestiono sobre el texto; traduzco fragmentos del texto; parafraseo fragmentos del texto que considero importantes, necesarios, o difíciles; expreso sentimientos sobre el texto: si me gusta o no, si es interesante, si comparto esos criterios o no; especulo sobre el texto, el contenido, el final, la información que aporta, etc; analizo el contenido: ¿De qué trata el texto? ¿Qué información aporta? ¿Qué relación hay entre el título, los subtítulos y el contenido? ¿Cómo se expresa la relación entre el contenido del texto y los objetivos y funciones del texto?

Después de leer: completo el mapa semántico con la nueva información, sintetizándola con la información previa; reconstruyo el texto a través de recuentos literales y/o interpretativos; hago resúmenes orales y escritos; ofrezco respuestas personales y críticas; realizo extensiones y elaboraciones sobre el tema; asocio la información textual y mi conocimiento sobre el tema.

Reorganizo el texto: clasifico: divido, categorizo; estructuro: hago un diagrama, reflejo la organización interna y la secuencia; resumo: listo, cito, parafraseo; sintetizo: comparo, contraste, describo, generalizo, agrupo.

Para resolver la incomprensión: leo más despacio; paso de largo y continúo leyendo tratando de comprender la idea; releo el fragmento; utilizo medios tales como: mapas,

gráficos, diccionarios; pregunto a otros compañeros y al professor; leo en alta voz, para ver cómo suena el fragmento.

CONCLUSIONES

Para lograr el aprendizaje efectivo se necesita la integración y regulación de los aspectos – cognitivo, motivacional, social y afectivo – de los estudiantes (Oxford, 2017). En opinión de Chang (2019), el modelo S²R, a diferencia de otras propuestas que se concentran más en las “estrategias”, toma la “autorregulación” como el núcleo, enfatiza su función macro y destaca el papel auto-dirigente, además de prestar atención al contexto y la flexibilidad. Esta taxonomía se basa en ese modelo y sugiere estrategias de aprendizaje de lectura, esencialmente “top down”, para las distintas etapas del proceso lector.

Corresponde entonces, a los profesores, diseñar una instrucción estratégica que contribuya a la formación profesional desde la perspectiva de “persona integral” (Chang, 2019) meta de la educación en China, favorecida por el entrenamiento de estrategias de aprendizaje que considera la integración metacognitiva-cognitiva-motivacional-social-afectiva de la lectura en ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, N. J. (2012). Reading instruction. In J. C. Richards, & A. Burns (Eds.), *Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 218–225). Cambridge University Press.
- Chang, H. (2019). 策略性自我调控(S2R)模型—二语学习策略理论的承续和突破 [Modelo de autorregulación estratégica (S2R, Strategic Self-Regulation)—Herencia y renovación de la teoría del aprendizaje estratégico de la segunda lengua]. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, (188), 54-60.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. (2nd ed.). Longman.
- Feng, Yao y Iriarte, Fernando. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *marcoELERevista de Didáctica ELE*, (27), julio-diciembre 2018. ISSN 1885-2211. <https://marcoele.com/numeros/numero-27/> <https://marcoele.com/estrategias-de-estudiantes-chinos/>
- Grabe, W. P. & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading*. (2nd ed.). Routledge.
- Guerra Ceballos, R. y Pérez Viñas, V. M. (2012). *Metodología para el aprendizaje estratégico de la comunicación escrita: El aprendizaje estratégico de la comunicación*

escrita en estudiantes de primer año de la carrera de Lenguas Extranjeras. Ed. Académica Española. ISBN 10: 3659002771 ISBN 13: 9783659002779.

He, L. (2011). 俄语学习策略的实证研究 [Investigación empírica sobre las estrategias del aprendizaje de ruso]. Tesis doctoral. Universidad Normal de Nordeste, China.

Huang, Yun -Ting (2015). Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza / aprendizaje del ELE: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (20) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152428003>.

Liu, D. (2002). 中国英语学习者的阅读策略研究 [Investigación sobre las estrategias de lectura de los estudiantes chinos del idioma inglés], *Foreign Language World*, (6) 13-18.

Ni, J. (2014). 交互作用阅读策略及其有效性研究 [Las estrategias de la lectura interactiva y el estudio de su efectividad]. *Journal of Xi'an International Studies University*, (2).

Nordin, N. M., Rashid, S. M., Zubir, S. I. S. & Sadjirin, R. (2013). Differences in reading strategies: how esl learners really read. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (90), 468–477.

Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Longman, Harlow, UK.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2nd Edition). Routledge.

Oxford, R. L. & Gkonou, Christina. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *SSLLT* 8 (2). 2018. 403-426. doi: 10.14746/ssllt.2018.8.2.1 https://www.researchgate.net/publication/326153146_Interwoven_Culture_language_and_learning_strategies/fulltext/5b3b801b4585150d23f32633/Interwoven-Culture-language-and-learning-strategies.pdf?origin=publication_detail

Pérez Viñas, V. M. (2008). *Una metodología para el aprendizaje estratégico de la escritura en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa, para estudiantes de primer año del Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”*. Tesis doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

Pipkin Embón, Mabel. (1998). *La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el Texto?* Ed. Homo Sapiens.

Wang, Y. H. (2016). Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1789–1813

Wang, J. & Jiang, B. (2006). 整体倾向与宏观阅读策略 [La tendencia general y las estrategias globales de lectura]. *Journal of Xi'an International Studies University*, (4)

Zhongshe, L. & Meihua, L. (2015). An investigation of Chinese university EFL learner's foreign language reading anxiety, reading strategy use and reading comprehension performance. *SSLLT* 5 (1). 2015. 65-85 doi: 10.14746/ssllt.2015.5.1.4 <http://www.ssllt.amu.edu.pl>

EL TEXTO MODELO COMO MATERIAL DESARROLLADOR DE LA COMUNICACIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA ALEMANA.

Lic. Lesme Blanco Sosa, lblanco@flex.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0000-6451-9333>

Universidad de La Habana

RESUMEN

La presente investigación forma parte de los estudios realizados por el grupo de estudios de Linguodidáctica de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana, en la que se persigue el objetivo de proponer una metodología que fundamente la utilización de los textos modelos en lengua alemana cuya inserción en la Carrera Lengua Alemana tributen al desarrollo de la competencia comunicativa durante la adquisición de la expresión escrita. 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: comunicación escrita, texto modelos, didáctica del alemán como lengua extranjera.

ABSTRACT

The present research is part of the studies carried out by the Linguo- didactics study group of the Faculty of Foreign Languages of the University of Havana, in which the objective is to propose a methodology that supports the use of model texts in German language whose insertion in the German Language Career contributes to the development of communicative competence during the acquisition of written expression. In order to achieve the main objective of this research, the author of this paper will implement the following scientific methods within the framework of the qualitative paradigm: historical-logical, analytical-referential, documentary analysis, componential analysis, observation. As well as induction - deduction and analysis - synthesis have been used.

Keywords: writing communication, model text, didactics of German as a second language.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de una lengua extranjera constituye una necesidad de carácter universal. El complejo proceso de enseñanza – aprendizaje de las lenguas extranjeras surge ante la necesidad de establecer una comunicación más efectiva entre individuos de desiguales referentes culturas. Desde el origen mismo de la sociedad humana una comunicación efectiva ha sido la llave crucial que ha abierto las puertas a nuevos mundos.

Según Howatt (1998), la comunicación como objetivo de la enseñanza de lenguas es tan antigua como la necesidad misma de aprenderlas. Sobre los enfoques y teorías que predominaban durante la primera mitad del siglo XX en la metodología para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras, opinan Leontiev A. N. y Korolieva (1982)⁷⁰ que todos estos métodos, como por ejemplo el de traducción gramatical, estructural y situacional, hacían énfasis solamente en la forma y por eso no se le prestaba la necesaria atención al análisis del contenido semántico y los aspectos psicológicos durante el aprendizaje del lenguaje. Estos enfoques en la enseñanza de lenguas tenían su génesis en enfoques mentalistas, conductistas y estructuralistas, que marcaron un periodo significativo en la metodología de lenguas.

En aras de concebir una metodología que intentara esclarecer la naturaleza de las estructuras cognitivas, relacionadas con las capacidades humanas para la comprensión y producción del lenguaje, Chomsky (1960) propone la gramática generativa, en la que explora el concepto de competencia lingüística. Sus atrevidos -para su tiempo- postulados proponen la existencia de una estructura mental innata, mediante las cuales fluyen la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier lengua natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco aporte lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática (cf. Berwick y Chomsky, 2011; Berwick, Friederici, Chomsky y Bolhuis, 2013; Chomsky, 1980b, 1988a).

En respuesta a estas marcadas limitaciones de la competencia lingüística de Chomsky (1960), el sociolingüista Hymes (1976) introduce el concepto de competencia comunicativa. Con una visión más abarcadora e integradora intenta superar las limitaciones de Chomsky, porque su visión describe la lengua como un instrumento para la comunicación con lo que explora la complejísima interrelación lenguaje – sociedad. Esta metodología se aplicó a la didáctica de las lenguas extranjeras y a partir de ese momento se comenzó a enseñar y aprender las lenguas extrajeras desde las cuatro formas de la actividad verbal: la comprensión auditiva y de lectura, la expresión oral y la escrita. Esta última, objeto de estudio de esta investigación.

⁷⁰ En Acosta(2011)

En el caso de la producción textual en el alemán como lengua extranjera, descuellan algunos autores, desde sus diferentes perspectivas han focalizado esta importante forma de la actividad verbal. Desde la Lingüística del Texto resulta amplio el cúmulo de autores como Brinker (1988), Hienemann / Vieweger (1991), Adamzik (2005) que se han aproximado a la dimensión lingüística de la expresión escrita, haciendo un énfasis especial en cuestiones tales como el tipo o clase de texto a escribir, su estructura y funciones. etc. La dimensión cognitiva de la producción textual en lengua alemana ha sido explorada por figuras como Bohn (1989), Börner/ Vögel (1992), Portmann (1991) y Wolff (1992). Estos autores aplican el modelo cognitivo, delineado por Hayes y Flower (antes mencionado) para la concepción de ejercicios y tareas que se implementen en cada una de sus respectivas fases.

Por su parte, en la didáctica de la expresión escrita resultan de gran peso los trabajos realizados por Herrmans (1989), Kast (1989), Krumm (1992) y Feilke (2003) y Fix (2006), quienes en sus contribuciones proponen los fundamentos teóricos metodológicos para la concepción de la estructura de las clases de expresión escrita, así como las tipologías de ejercicios y tareas que pueden ser recomendadas para contribuir a su desarrollo como lengua extranjera. Y exactamente en esta rama sobre la importancia de la corrección de textos: Kleppin(1995), Skiba(2017) y Storch(1997).

En nuestro país, el interés por investigar la expresión escrita en las lenguas extranjeras ha experimentado un aumento vertiginoso. Si bien es cierto que la expresión escrita en lenguas extrajeras no ha sido objeto de atención con el mismo interés que las otras formas de la actividad verbal, es preciso resaltar que se ha comenzado a evaluar más profundamente el desempeño de los estudiantes de lenguas en esta habilidad. Constituyen ejemplos de lo antes aseverado las investigaciones realizadas por Diaz (2006), Neufville (2006), Pérez (2006) , Cabeza (2016).

Estos autores coinciden en que reviste importancia analizar periódicamente el desarrollo de los estudiantes de lenguas extrajeras en la expresión escrita, así como las causas de sus desaciertos durante el desarrollo de la escritura. En la carrera Licenciatura en Lengua Alemana con segunda lengua extranjera, y más precisamente en el primer semestre de primer año, se han realizado estudios sobre el comportamiento de los estudiantes durante

el aprendizaje de esta habilidad en Lengua Alemana. En intercambio con profesores estos primeros cursos: Clarke, Palacio, y Toledo, así como la propia experiencia del autor, corroboran que los estudiantes afrontan dificultades durante el desarrollo la expresión escrita en la lengua alemana.

Los errores lingüísticos cometidos por los estudiantes son de diversa naturaleza, socaban la textualidad y responden a diversas causas. Estas deficiencias afectan la comunicación del texto. Es alta la frecuencia de errores que afectan la cohesión textual como, por ejemplo: la concordancia, en el género, número y persona; uso incorrecto de los conectores copulativos, adversativos, causales, concesivos; la conjugación de los verbos, etc. También se han detectados errores que guardan relación con el contenido semántico: la coherencia textual, como por ejemplo la incorrecta concatenación de las ideas subordinadas, así como la repetición de estas. Otro de los aspectos, que, a nuestro juicio, inciden negativamente en el desarrollo de esta habilidad estriba en el hecho de que en algunos textos analizados se observa que los estudiantes no emplean las estructuras sintácticas ni el léxico que caracteriza el nivel B1, por el cual transitan durante el 1er año. Cada una de las funciones comunicativas a desarrollar aparecen en la serie pedagógica empleada: *Optimal B1*, vinculadas con los elementos de la cohesión que el estudiante debe emplear para comunicar sus ideas.

Las causas fundamentales de estas deficiencias lingüísticas estriban en el hecho de que el alemán y el español tienen un origen diferente. Por esa razón, estas lenguas poseen características lingüísticas diferentes. Estas diferencias se hacen palpables en todos los niveles de la lengua. Otra fuerte razón está dada porque estos estudiantes de alemán como lengua extranjera están lejos del medio lingüístico, y debido a la interferencia con la lengua materna, desarrollan una fuerte tendencia a hacer calcos léxicos o sintácticos del español al alemán.

Es de vital importancia que se esclarezcan algunos factores que inciden en el desarrollo de la expresión escrita. Entre ellos destacan una escasa motivación en las clases, no se orienta la búsqueda de textos paralelos con estructuras y temas afines; la clase está orientada al producto textual y no se insertan nuevas estrategias que fomenten la creatividad personal y colectiva. Otro de los factores lo constituyen tanto en estudiantes

como profesores el poco nivel por desarrollar la competencia intercultural, vitales durante la revisión de la producción textual.

Estas dificultades durante la adquisición de la expresión escrita en lengua alemana constituyen la situación problemática de este trabajo investigativo. Dada la importancia que reviste el desarrollo de esta habilidad para este año, así como para toda la carrera, se hace necesario encontrar e implementar una metodología que contribuya al tratamiento de las deficiencias en la comunicación, por lo que el autor de esta tesis de doctorado propone la inserción del texto modelo en aras de lograr aumentar la competencia comunicativa e intercultural, así como su motivación durante la clase de esta habilidad lingüística.

DESARROLLO

Fundamento filosófico

La clase de lenguas extranjeras constituye un espacio en el que ocurren diversas interacciones sociales. La relación alumno –profesor, así como alumno – alumno tributa a una construcción conjunta de conocimientos, estrategias, habilidades y al desarrollo de futuras competencias profesionales.

De ahí que en el marco de esta investigación se han tomado como fundamentos filosóficos la teoría del conocimiento y la relación entre sujeto-objeto, para describir de forma científica cuáles son las características de estas interrelaciones y en qué medida el texto modelo, visto como una herramienta cognoscitiva, tributa al desarrollo la expresión escrita en lengua alemana. Esta teoría es de vital importancia para nuestra concepción, pues postula que los conocimientos se adquieren en la *interacción social*; es decir interrelación que se establece entre *el profesor y el alumno* a través del texto modelo, mediante el cual el alumno profundiza y fija los conocimientos experiencias adquiridos en clases, así como el profesor adquiere nuevas experiencias en este contexto docente.

Al aplicar algunas consideraciones teóricas circundantes a la relación texto modelo – teoría del conocimiento marxista- leninista, propuestas por Pla (2009) emergen las siguientes reflexiones.

a) Objetividad:

I. El texto modelo es una herramienta que existe fuera de la conciencia del estudiante, pero su uso en la clase estimula la creación nuevos conocimientos y estrategias dentro y fuera de la clase de expresión escrita en lengua alemana.

II. Los estudiantes no tienen un modelo textual, cuya dimensión estructural en lo sintáctico y lo semántico en condición de patrón mediante el cual puedan trazar el camino a seguir para redactar un determinado texto. Al emplear modelos de textos, por ejemplo, cartas de reclamación o informes sobre un viaje al extranjero, se asciende a una etapa con cualidades superiores, ya que se toma como apoyo la producción textual de un nativo que cumple con los criterios de la textualidad.

II.El conocimiento a adquirir se traduce en este trabajo como el desarrollo de la competencia comunicativa durante la adquisición de la expresión escrita, a lo que en el marco de la teoría se denomina *ignorancia* lo entendemos como los el desconocimiento de un patrón textual que socaba la comunicación del texto escrito, de ahí que al emplear el texto modelo, el estudiante puede acercarse de forma activa, consiente y desarrolladora a una producción textual más acabada y estable. Dado que la práctica es una necesidad social, un entrenamiento dentro y fuera de la clase empleando el TM como una herramienta tributa en el largo camino de perfeccionamiento de la competencia comunicativa e intercultural.

b) correlación entre la verdad absoluta y la verdad relativa:

El texto modelo supone un contenido objetivo: por un lado, está provisto de los conocimientos lingüísticos y socioculturales necesarios para el desarrollo de la comunicación durante la expresión escrita en este año académico y por otro lado constituye un material didáctico en el contexto docente que contribuye a la aprehensión de la realidad. Ningún texto modelo, al describir un hecho o una circunstancia, representa una verdad absoluta, sino que la verdad particular en la mente de cada estudiante, en nuestra concepción, se construye en el devenir del trabajo, en la práctica desarrolladora de conocimientos y hábitos.

c) La práctica como criterio de la verdad:

El trabajo del estudiante con el texto modelo, ora en el seno de la clase, ora como tarea extra-docente, constituye una experiencia cognoscitiva del alumno, quien se apega a la verdad lingüística que el texto modelo entraña y es, en esta interacción de disímiles activadas psíquicas, como la codificación (input) de informaciones (mientras lo lee) y decodificación (output) (mientras escribe) su propio texto. Es decir que los complejos procesos que se vinculan con el reflejo de la realidad dejan una huella en el alumno al acercarlo a las normas lingüísticas, estilísticas, comunicativas de la producción textual de un nativo. Para esta teoría el conocimiento resulta de un proceso complejo donde la realidad se refleja y reproduce en la conciencia del individuo y está determinado por un conjunto de leyes del devenir histórico social y la actividad práctica del hombre.

Fundamento lingüístico

Sin lugar a dudas, la concepción marxista de la adquisición del conocimiento a través de las interrelaciones enriquece de manera sustancial nuestra interpretación del texto modelo. Y es a partir de estas interrelaciones que el profesor de lenguas extranjeras logra analizar el desarrollo lingüístico de los alumnos. En este caso es mediante la observación empírica que el profesor identifica la existencia de errores de carácter lingüístico. Antes de explicar la naturaleza de los errores que atentan contra la competencia comunicativa en esta forma de la actividad verbal: la expresión escrita, resulta relevante, a juicio del autor ahondar sobre la pregunta: ¿dónde se han localizados estas deficiencias lingüísticas de los estudiantes?

Estos errores, vistos ahora desde el prisma de la lingüística, han sido encontrados en una minuciosa revisión de exámenes, preguntas escritas y en los trabajos escritos. El autor de esta investigación ha explorado el resultado final de estas producciones y para lograr definirlo ha analizado las definiciones de texto y discurso. Este último ha alcanzado cierta independencia y posee una rama de la lingüística, llamada Análisis del Discurso, que lo estudia. Sus principales figuras han realizado aproximaciones hacia su definición como por ejemplo van Dijk (1992), Curbeira (2011), Salgado (2012) y otros. En esta investigación concordamos con Acosta (2013) quien sobre la definición de discurso propone:

” Proceso de comunicación mediante el cual se ponen en contacto dos o más personas, con una intención determinada, en circunstancias situacionales, socio – culturales e históricas determinadas (contexto), y durante el cual se emplean elementos lingüísticos, de manera que constituyen una unidad de significación comprensible (sentido) en el ámbito de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas establecidas social e históricamente.”

Este concepto aporta elementos que debemos tener en cuenta para nuestra investigación, dada la relación texto-discurso. No obstante, debido a que el foco principal de dicha investigación es la concepción de una compilación de textos modelos, que se introduzcan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la expresión escrita, pues nos concentraremos en este último. Sobre la relación texto- discurso plantea Ayala (2004)

“El texto es considerado por algunos lingüistas como la unidad fundamental del discurso. Discurso y texto son imposibles fuera del proceso de la comunicación. (Krasnjiv, 1998). Sin embargo, en este trabajo consideramos el texto como el producto del proceso activo y dinámico del discurso.”

Resulta prolífero el grupo de autores que exploran la definición de texto: Brinker (1999), Curbeira (2011) y Baugrande y Dresler (1995), por solo citar algunos. Precisamente, esta investigación asume la definición de estos autores, los que sostienen que:

“Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, aceptabilidad, informatividad, intencionalidad, situacionalidad, intertextualidad”.

Estos criterios de textualidad tendrán en el marco de esta investigación una triple función. Por una parte, constituyen elementos esenciales de nuestro sustrato teórico – metodológico. A través de estos se han elaborado matrices lingüísticas para el análisis de los textos producidos por los estudiantes, y tras su implementación se han buscado los textos modelos que engrosan nuestra compilación. Y finalmente, se ha concebido un modelo de competencia comunicativa sobre la base de estos, con el texto modelo en el centro como agente desarrollador de la comunicación.

El empleo de textos modelos en el marco docente como guías para redactar satisfactoriamente en la enseñanza de las lenguas ha sido empleado por algunos

profesores de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana. Como por ejemplo Delgado, en clases de español para no hispano hablantes; Albelo: en las clases de expresión escrita en el segundo año de la carrera de Lengua Alemana; Rojas y Valdés y Blanco en las clases de alemán como segunda lengua extranjera; Reyes: en clases de inglés como segunda lengua extranjera. Esta última autora utilizaba algunos de los textos de la clase de comprensión de lectura para orientar la redacción de los textos como cartas y ensayos.

Emplear textos modelos en las clases de expresión escrita es una forma eficaz de lograr en el estudiantado un mayor nivel de naturalidad en los textos producidos. A pesar de lo antes expuesto, se observa un vacío en la literatura especializada sobre aproximaciones hacia una definición del texto modelo. Por lo tanto, en esta investigación se propone la siguiente definición de texto modelo:

“Todo aquel acto comunicativo escrito que cumpla las normas de textualidad y que haya sido elaborado por hablantes nativos de una lengua dada. Su función primordial se vincula con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues debe servir de patrón para el desarrollo y perfeccionamiento de la habilidad de la expresión escrita en los alumnos”. (Blanco 2019)

Para los textos modelos, a juicio del autor, es necesario que se tenga en cuenta la clasificación de texto de Brinker (2010), de la cual se tomarán algunas clases de texto que se adecuan a los tipos de textos que los alumnos de los dos primeros años de la carrera, deben lograr escribir, según el nuevo plan de estudios: E. Esta clasificación se sustenta en un análisis de criterios estructurales. Según Brinker los textos se clasifican de la siguiente forma:

1. textos informativos (noticias, informes, reseña...)
2. textos apelativos (anuncios publicitarios, comentarios, leyes...)
3. textos obligatorios (contratos, certificado de garantía...)
4. textos de contacto (agradecimiento, condolencias...)
5. textos declarativos (testamentos, bautismo...)

De esta clasificación textual el autor seleccionara los textos informativos, porque los estudiantes deben hacer informes sobre viajes y los textos de contacto, porque ellos deben lograr redactar cartas y correos electrónicos en los que inviten a fiestas de cumpleaños, agradezcan, acepten o rechacen invitaciones. También se incluirán los textos apelativos, ya que los estudiantes deben escribir además comentarios y ensayos.

Los textos modelos no solo se clasificarán según su clase, sino que es preciso agruparlos según la su función en argumentativos, descriptivos, expositivos y narrativos Galperin (1968). Por ejemplo, en el caso de los correos electrónicos se trata de un texto de contacto y además puede haber predominio de la narración, de la descripción o de la argumentación.

Otro fundamento lingüístico lo constituye la definición de expresión escrita. Para definirla se han tomado algunos elementos de la definición de expresión escrita propuesta por Hayes (1996), quien sostiene que la expresión escrita “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria”. Esta definición le resulta al autor provechosa a la luz de que plantea postulados teóricos que se investigarán en este trabajo, como por ejemplo la teoría de la comunicación, la motivación psicológica en las clases de expresión escrita y las estructuras cognitivas que se activan durante la producción de textos escritos.

Sin embargo, se observa que le faltan algunos rasgos distintivos de la escritura como por ejemplo el hecho de que esta deja una impronta para la historia, así como no se encuentra del todo acertado la discretización que el autor plantea entre procesos cognitivos y memoria, puesto que se analizará la memoria a corto y a largo plazo como un proceso cognitivo.

Teniendo en cuenta todo lo expresado anteriormente, la definición de expresión escrita con la que trabajaremos en esta investigación quedara así:

“es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y que presupone la existencia de un material en el cual queden plasmados signos lingüísticos”. (Blanco 2019)

Fundamento de la teoría de la comunicación

La escritura comunica sensaciones, abstracciones, valoraciones sobre objetos concretos o abstractos. Esta comunicación supone transmitir y difundir a través de esta actividad verbal lo que sabemos, conocemos o entendemos. La palabra comunicación proviene del latín *comunicare* y en su significado primigenio aludía a hacer algo común o dar a conocer algo a una comunidad determinada.

Comunicar competentemente resulta ser el requisito principal para el que estudia una lengua extranjera. El autor de este trabajo concuerda plenamente con Acosta (2009) cuando sobre la competencia comunicativa asevera que: “es la configuración psicológica que desarrolla el individuo para determinar con precisión qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo decir, y realizar un uso correcto y apropiado de la lengua”. Esta definición es aplicable a esta investigación, ya que se entiende la palabra decir cómo comunicar mediante la expresión escrita. La utilización del texto modelo en las clases de expresión escrita contribuirá eficazmente al desarrollo de la configuración psicológica en los estudiantes durante la adquisición de esta habilidad.

La comunicación en la expresión escrita puede ser investigada bajo dos prismas diferentes. El primero como proceso, el cual transita por varias y complejas fases o etapas como la emisión, decodificación, recepción de la información, y a su vez como producto, que es el resultado de la activación de tales procesos los cuales intrínsecamente conectados posibilitan el traslado de informaciones. En la comunicación es de vital importancia distinguir entre emisor y receptor. Estos dos se relacionan entre sí y logran una indisoluble simbiosis en la que, desde el punto desde el cual se focalice el emisor, se convierte en receptor y viceversa. Durante el empleo de textos modelos en las clases de alemán de ambos cursos el estudiante no constituye un receptor pasivo de informaciones. Porque esta información, sumada a su experiencia personal, lo convertirán en un emisor cuando redacte sus propios textos en el desarrollo de la clase o durante su estudio independiente.

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 mediación de Vygotsky.

Fundamento psicopedagógico

Si se realiza un análisis estrictamente lingüístico arribamos a la conclusión de que 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. Este autor propone 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.

Vygotsky, L. (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. Vigotsky 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. 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 Vygotski se propone la existencia de dos mediaciones:

- La social (interacción con otros sujetos) se logrará 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 del profesor en la clase de expresión escrita.
- 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.

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 parte de la tesis 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. Esta relación profesor – alumno es de vital importancia para que el alumno ascienda a otro nivel de conocimientos. La utilización del texto modelo será 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, serán 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.

Fundamento didáctico-metodológico

Como se expresaba anteriormente los medio o materiales ha servido de herramienta que permitido la adquisición de nuevos saberes. De ahí que para concebir la CTM el autor de esta investigación ha asumido como punto de partida los principios metodológicos de Antich (1986). Es importante relacionar los principios que el autor ha determinado emplear para su concepción: científicidad, accesibilidad, estudio independiente y percepción sensorial directa. El principio de la científicidad fue escogido debido a que mediante el empleo de los textos modelos, concatenados a los ejes temáticos de cada lección, el estudiante será capaz no solo de arribar a conclusiones de carácter formal o

lingüístico, sino también de carácter sociocultural. Por esta razón el estudiante podrá arribar a conclusiones teóricas sobre el tema en cuestión o de cada lección.

La accesibilidad se valida en la concepción de la compilación de textos modelos porque estos serán seleccionados según los temas tratados en cada lección de los libros *Optimal* y *Aspekte* y con un grado de dificultad ascendente. También se escogió el principio del estudio independiente porque el estudiante o los estudiante (proyecto grupal escrito) no solo podrá utilizar el texto modelo en las clases sino también como guía para redactar los textos que se les oriente como trabajo extra-docente.

Fundamento psicolingüístico

El principio de la percepción sensorial directa se aplicará al texto modelo ya que el canal será el proceso cognitivo de la visión mediante la cual el estudiante comparará lo que él podría redactar con lo que un nativo escribe. A través del proceso cognitivo de la visión el estudiante lee el texto modelo y comprende en toda su dimensión el tema principal, las ideas subordinadas, así como percibe la sintaxis y el léxico. Su comprensión guardará una intrínseca relación con su conocimiento enciclopédico, pues la lectura de textos, concebidos para niveles superiores, desmotivará en gran medida al estudiante debutante. Por lo que el texto modelo deberá ser concebido según el nivel de la lengua por el cual es transite.

Sobre la lectura comprensiva apunta de Vega (1994) sobre la existencia de niveles de procesamiento. El autor de esta investigación relaciona los distintos niveles, así como su aplicación en su concepción de texto de modelo:

1. Reconocimiento de letras e integración de sílabas: representa el análisis básico para la comprensión en el que reconoce los patrones gráficos y morfológicos de la lengua alemana.

2. Codificación de las palabras: 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.

3. Codificación 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.

4. Codificación de las proposiciones: Las frases del texto superficial incluyen proposiciones elementales, que el lector abstrae de un modo automático.

5. 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 de 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 a que el estudiante perfeccione su expresión escrita en lengua alemana.

CONCLUSIONES

Se ha implementado una selección de textos modelos de la compilación lo que ha tributado con la capacitación gradual de los estudiantes de este curso. Su inserción en contexto docente ha posibilitado disminuir los errores más frecuentes en la expresión escrita en la lengua alemana. Ha constituido además una guía eficaz para el trabajo del profesor en la clase de lengua alemana. Ya que el estudiante cuenta con un material que se acerque más a su realidad, lo que redundará en un mejor aprovechamiento de las clases y de su estudio individual. Esperamos que tras haber implementado completamente la CTM la comunicación escrita de nuestros estudiantes se acerque cada vez más a la producción textual de los nativos de la lengua alemana.

Un mejor aprendizaje de la habilidad de la expresión escrita es de gran impacto en las siguientes asignaturas del currículo. Es decir, no solo contribuirá a mejorar las destrezas en esta habilidad en el marco de la enseñanza del A-LE, sino que además perfeccionará el desempeño exigido por el plan de estudio en asignaturas de corte teórico-práctico como Lexicología de la lengua alemana contemporánea, Lingüística del texto y Estilística y en las asignaturas del ciclo histórico-literario.

La significación teórica de este trabajo es una fundamentación teórico-metodológica para la concepción de una CTM. El aporte práctico radica en que, por primera vez, se valide la propuesta al insertar en las clases de A-LE la compilación de textos modelos lo que potenciará el desarrollo de la habilidad de expresión escrita que puede ser utilizado no solo en las clases de alemán, lo que pudiera traducir un cambio en la disciplina y en el Plan de Estudios. La implementación de esta herramienta ha tributado en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de Germanística quienes continúan sus estudios universitarios en los niveles B1, B1 + y B2 según el Marco Común de Enseñanza de las Lenguas europeas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, R. (2011). Didáctica interactiva de lenguas.

ACOSTA, Y. (2013). Cuba in The New York Times. Tesis de doctorado, La Habana.

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

AYALA, I. Ma. (2004). Una caracterización del sujeto valorador femenino en cuentos de Alice Walker. Tesis de doctorado, La Habana.

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

CABEZA, E. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Matanzas. Tesis de doctorado en ciencias pedagógicas.

CANALE, M. / SWAIN, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. Signos. Teoría y práctica de la educación, 18 abril-junio 1996. Ciudad de la Habana. Resumen de tesis.

CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», Comunicación, lenguaje y educación.

_____. (1996). Tras las líneas. Resumen del artículo.

CURBEIRA, A. (2005-2009). Selección de lecturas de Introducción a la Teoría del Lenguaje. Primera Parte.

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

DÍAZ, G. (2000). Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico.

GALPERIN, I.R (1968). An Essay in Stylistic Analysis. Moscow: Nauka

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.

LEONTIEV, A.A (1975). Fundamentos psicológicos de la enseñanza del ruso como LE. Editorial de Idioma Ruso, Moscú.

MARQUÉS, P. (2005). Los medios didácticos. Departamento de Pedagogía aplicada, Facultad de Educación, UAB.

MILIÁN, S. F. (2006). Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problemática del enfoque comunicativo. La Habana: Universidad de las Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Neuville, M. (2006) Alternativa metodológica interactiva y reflexiva para la comunicación escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Tesis en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas.

PÉREZ, V. (2006). Una metodología para el aprendizaje estratégico de la escritura en la práctica integral de la Lengua Inglesa, para estudiantes de primer año del Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive. Universidad de las Ciencias Pedagógicas Rafael María de Mendive. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

PETROVSKI, AV (1981). Psicología General, Ed. de libros para la Educación, La Habana.

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.

SALGADO, A. (2012): Estudio comparativo de las manifestaciones ideológicas de los sujetos valoradores Franny y Zooey en las obras literarias homónimas de J.D. Salinger con respecto a la ideología sociocultural dominante en los Estados Unidos de América de 1950 a 1960. Tesis de doctorado, La Habana.

TORRES, H. (1997). El desarrollo de la Competencia Comunicativa intercultural de los Estudiantes de la licenciatura en Inglés 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.

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

Documentos

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español.

Plan de Estudios E. Carrera Lengua Alemana con segunda lengua extranjera.

Series Pedagógicas

1. Optimal I (2004): Autorenkollektiv, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt HG, Berlin und München, Deutschland .
2. Optimal II (2004):Autorenkollektiv, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt HG, Berlin und München, Deutschland .
3. Optimal B1(2004): Autorenkollektiv, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt HG, Berlin und München, Deutschland .

UNA LENGUA, UNA CIUDAD, UN MUNDO NUEVOS: INMERSIÓN SOCIOCULTURAL PARA APRENDER ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN CUBA.

MSc. María del Carmen Ruisánchez Regalado, ruisanchezsanjuan52@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-1900-0986>

Facultad preparatoria de Ciencias Médicas de Cojímar.

RESUMEN

La necesidad de sustentar con teoría y práctica nuestras posiciones para potenciar la inmersión sociocultural como “garante” de la inmersión lingüística nos llevó a concebir este trabajo, donde pretendemos fundamentar lo estratégico y consecuente de concebir un aprendizaje que como debe partir de la comunicación y para la comunicación, debe basarse en la apropiación paulatina, consciente y dirigida de la relación lengua-cultura desde la audiovisibilidad, potenciando la inmersión sociocultural; por tanto, tratamos de demostrar que no puede alcanzarse la competencia comunicativa sin lograr la competencia pragmática de manera tal que se individualice dicho aprendizaje a partir de la historia personal de cada uno de los estudiantes y sus proyectos de vida, para llegar a asumir una lengua nueva, como nueva es la ciudad donde han de vivir y la cultura donde deben apropiarse de ella, evaluados en un sistema que premie los incrementos y la colaboración, sin competencias, para lograr el objetivo mayor de todos: aprender español en La Habana, para estudiar Medicina en Cuba.

Palabras claves: competencia pragmática, lenguaje verbal y gestual, inmersión sociocultural, competencia comunicativa, audiovisibilidad lingüística.

ABSTRACT: The need to support our positions with theory and practice to promote sociocultural immersion as a “guarantor” of linguistic immersion led us to conceive this work, where we intend to base the strategic and consequent of conceiving a learning that as it should start from communication and communication must be based of the gradual, conscious and directed appropriation of the language-culture relationship from the audiovisual perspective, promoting sociocultural immersion ; Therefore, we try to show that communicative competence cannot be achieved whitout achieving pragmatic competence in such a way that said learning is individualized from the personal history of each of the students and their life projects, to come to assume a language New, as new is the city where they have to live and the culture where they must appropriate it, evaluated in a system that rewards increases and collaboration, without competencies, to achieve the greatest objective of all: learn Spanish in Havana, to study Medicine in Cuba.

Keywords: pragmatic competence, verbal and not verbal language, sociocultural immersion, communicative competence, linguistic audiovisually.

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, la enseñanza de lenguas “olvidó” los factores no lingüísticos, fueron focalizados solamente aquellos elementos componentes de la lengua y no del acto de ejercer su uso y mucho menos, se relacionó con el pensamiento; a pesar de ser ciencia constituida, a pesar de conocerse bien que las funciones fundamentales del lenguaje son la comunicativa y la noética: las habilidades de la lengua no se relacionaban con las habilidades de pensamiento –todavía no se hace lo suficiente-. El papel preponderante lo llevaba la lengua “a secas” y en la escuela, la Gramática “porque sí” todavía convierte las clases de lengua en sesiones aburridas y los estudiantes opinan, ya desde la enseñanza Primaria, que esas clases “siempre son las mismas”. Sin embargo, ya en 1938 Morris (citado por Cuba Vega:2020) habló de los “efectos de los signos”; Saussure estudió la relación lengua/habla en la fundación de la Lingüística como ciencia social y no se siguió suficientemente “ese hilo”: entendían que la descripción del sistema debía ser una prioridad; sin embargo, no sería hasta que el concepto de “competencia” de Chomsky, a mediados de siglo, comenzó a “dar forma” la configuración de esta destreza relacionada con las habilidades comunicativas; a fines del siglo XX, Leech (1983), Thomas (1983), se refieren al “uso” de la lengua; Bachman (1990) (citado por Cuba Vega: 2020), fue el primero en referirse a la competencia pragmática, lo cual abunda en su modelo de 1996 junto a Palmer; los trabajos de Escandel (1990) profundizaron en el tema y este conocimiento, aunque no enseguida, “abrió las puertas” de su transferencia al proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, a un proceso docente donde se enseñe en el aula lo comunicado en diferentes situaciones –por una parte- y por la otra, se estudie la influencia de todos los contextos en ese acto: el puramente lingüístico y el social determinan cómo los hablantes que han decidido comunicarse, puedan hacerlo. A “la inversa”, desde el punto de vista del receptor, se conoce que el “ropaje pragmático” que “llevan” los enunciados del interlocutor reflejan cómo se produce la percepción y la correspondiente comprensión. Cada repetición de esta secuencia puede tener condiciones diferentes por la dinámica de la vida del hombre y por ende, la comunicación humana. Muchos lingüistas reclaman la carencia del aprendizaje del lenguaje gestual en los propósitos de un curso de idiomas, pero resulta que se parte de un principio “incompleto”, “se olvida” que el objeto de estudio no es un fenómeno

simplemente “fónico”, lo que debemos estudiar no se circunscribe al marco de una secuencia sonora, independientemente que se analicen tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales; la lengua es un fenómeno audiovisual, no solamente de sonido y pensamiento y cuando carece de visualidad falta un componente, cuya ausencia debe compensarse “desde la lengua”: en la conciencia lingüística del hablante se percibe la falta de “elementos complementarios” al lenguaje mismo, así como la necesidad de “enmendar” esa falta. Y eso también debe aprenderse en la escuela como parte de la enseñanza de la lengua materna, no solo como complemento necesario en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. En ocasiones, se manejan los componentes del proceso como elementos aislados: se toma “cualquier elemento agradable” creyendo garantizar la motivación: una canción de moda, una película de estreno, una visita a un lugar céntrico, de fácil acceso y no siempre los resultados se incorporan al proceso, como una verdadera retroalimentación: cada elemento debe ser intencionado, planificado adecuadamente y sus resultados deben tributar –retroalimentando constantemente- el proceso mismo.

Con estos preceptos nos enfrentamos a la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua; en el presente trabajo pretendemos fundamentar lo estratégico de la audiovisualidad en este proceso, donde el componente pragmático resulta esencial, donde debemos destacar el papel de la lengua hablada, así como la trascendencia de la inmersión sociocultural en la apropiación de una lengua nueva, desde la perspectiva y las necesidades del que aprende, utilizando sus referentes como ventajas transferidas a la didáctica, como lo están en la cognición del estudiante. Por tanto, el contacto directo con “el mundo en español” garantiza la eficacia del proceso pedagógico: utilizar convenientemente dicho intercambio, planificado como un proceso gradual, paulatino, de encuentro con la nueva cultura, donde la lengua desempeña un papel primordial, representa un papel protagónico en la presente propuesta.

DESARROLLO

Y entonces, llegó la Pragmática. Los estudios pragmáticos “liberaron” de los rígidos marcos “estrechamente lingüísticos” todos los análisis de la lengua y ampliaron el conocimiento de las “consecuencias comunicativas” del lenguaje gestual y de otros componentes en el acto de intercambio; estos puntos de vista se integraron a la teoría del lenguaje y posteriormente a la didáctica, aplicación que tuvo más trascendencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dados estos principios, resulta imprescindible un enfoque pragmático en cualquier proceso docente y sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los aprendices se enfrentan a un mundo nuevo, a una cultura otra, y en el caso de L2 hasta a una geografía otra; con sus necesidades previas “en la mano” llegan a nuestro mundo y este nuevo tiene leyes que ignora, costumbres que no conoce, tradiciones surgidas de un devenir histórico que puede ser más o menos cercano al suyo o no; por eso, la ubicación en tiempo y espacio del profesor y del estudiante sienta pautas que influyen a veces decisivamente en el diálogo pedagógico y determinan su eficiencia, su eficacia, su trascendencia para la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes, porque tanto las llamadas “creencias y necesidades previas”, como las nuevas asumidas “in situ” por el aprendiente resultan como una “orientación oculta” en este camino nuevo: esto puede determinar el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza aprendizaje, donde se debe lograr compatibilizar “ambos proyectos”. Aprender una lengua significa –en gran medida- establecer una relación lo más idónea posible no solo con los signos de esta, con el “movimiento” de sus rasgos significativos en los diferentes momentos, de sus rutinas y ritos; en la medida en que un estudiante de una lengua extranjera maneje “este movimiento”; resulta imprescindible su poder de adecuación entre las intenciones y la realización del acto comunicativo y para eso, los conocimientos como vivencias culturales resultan imprescindibles. La competencia pragmática, entonces, resulta un objetivo estratégico a lograr en una clase de lenguas extranjeras y obliga al profesor a ser un investigador constante de su propia lengua, tener invariablemente oído atento a los procesos lingüísticos en marcha, “oídos atentos” a una dinámica interior a veces desconcertante: entre los signos y sus referentes se encuentra invariablemente el hablante y su percepción de dichos referentes varía. Además, el profesor de lenguas extranjeras debe ser un investigador incansable de su propia cultura,

donde las costumbres y sobre todo su historia, ocupan un sitio destacado en estas “adiciones” al objeto de estudio.

La Pragmática en la enseñanza de ELE. Esta riqueza de posibilidades potencialmente cambiantes tiene que llegar al aula; por eso llevar el proceso docente a la vida real, a la calle, es más que la aplicación del método de modelación o la llamada simulación; el desarrollo de la competencia pragmática constituye un recurso imprescindible, resulta la variante más aconsejable y “apunta a ganar” en condiciones de inmersión sociocultural: es “vivir” lo que resulta adecuado comunicativamente hablando, ser testigo, participar e ir acumulando experiencia vital, que en este caso es cultural, social y lingüística. En la Cuba de hoy, dadas las cambiantes relaciones socioeconómicas, las formas de tratamiento varían también y su percepción resulta una tarea cotidiana para el profesor: ¿cómo llamar a un vendedor para establecer con él una transacción comercial hoy en nuestro país? Depende de muchas cosas: del lugar, del ambiente y del tipo de moneda, entre otras condicionantes; ese vocativo ha sido uno de los más cambiantes en los últimos años; ¿cómo referirse, y esto es determinante para nuestros estudiantes, a los trabajadores de la Salud en las diferentes instituciones en que trabajarán y en las diversas situaciones del diálogo médico/paciente?. También oirán mucho un nuevo uso: la carencia de sujeto en una expresión muy de moda ahora: “decir a ustedes”, “considerar determinadas condiciones”, “alertar acerca de determinados riesgos”; a los estudiantes debe “gustarles”, dado que se “evitan la conjugación”. De todos estos empleos no podemos predecir el futuro, si quedan o desaparecen, pero existen en nuestro ambiente lingüístico actual y debemos acompañar a los estudiantes en su conocimiento: sus significados e implicaciones comunicativas serán percibidas convenientemente, para ser transferidas a otros contextos, donde sean adecuadas. El valor pedagógico de la competencia estratégica, ya mencionada por Canale y Swain desde 1980 y que Bachman y Palmer asumen en su modelo de 1990, (citados por Cuba Vega: 2020) “redondea” una estrategia docente que la debe priorizar, ya que la reflexión sobre la lengua constituye un escalón superior de su aprendizaje.

Para comprender y producir textos. Algunos autores: Gibert (2015), Cook y Liddicoat, (2002) (citados por Urbina Vargas: 2010), a la hora de investigar acerca de ambos tipos de conocimiento –comprensión pragmática y producción pragmática- se refieren a

estudiantes que conocen más o menos las estructuras o el funcionamiento más o menos eficaz “en la calle”; en nuestra experiencia hay otro factor que debe tenerse en cuenta y son las características de personalidad y la historia de los estudiantes en cuestión: la mayor o menor “disposición comunicativa” de una persona va a determinar en gran medida los ritmos de aprendizaje de una lengua extranjera, la personalidad posibilita o no, ralentiza o apresura dicho aprendizaje: una persona tímida no aprende igual que alguien “más osado”, un estudiante “aislado” no participa de la actividad colectiva como lo hace otro que se siente “entre amigos”; por otra parte, detrás del momento en el que alguien comienza a aprender una lengua que no es la suya hay mucha historia: se ha demostrado que un estudiante bilingüe aprende más rápido y mejor que otro que no lo es; el criterio, la experiencia personal, las “creencias” acerca de la cultura cuya lengua se ha de aprender determinan si no totalmente, sí en gran medida un acercamiento “exitoso” o no a la lengua meta; un proyecto de vida sólido que incluye el aprendizaje de una determinada lengua extranjera “abona” increíblemente el camino para lograr el objetivo... además, se sabe que si hay un contexto de aprendizaje que “presiona” al estudiante, resulta el aula de lenguas extranjeras: todo esto forma parte también de las condicionantes para alcanzar la competencia lingüística y la competencia pragmática. Para continuar nuestro trabajo, pretendemos elaborar una propuesta para desarrollar la competencia pragmática en nuestros estudiantes de la Facultad Preparatoria. Con estos presupuestos, ¿Cómo concebir una propuesta para desarrollar la competencia pragmática en L2? Existen interrogantes que debemos responder antes de concebir una propuesta: ¿En qué etapa del aprendizaje de L2 debemos desarrollar la dicha competencia? ¿Debemos potenciar la instrucción explícita, la instrucción implícita o ambas? ¿Qué actividades pueden conformar una propuesta para que sea eficiente o viable? ¿Qué fenómenos de la lengua debemos tener en cuenta para estudiarlos? ¿Qué elementos del acto comunicativo “deben dirigir” nuestro análisis? ¿Según nuestra experiencia, qué otros factores deben tenerse en cuenta?

La inmersión sociocultural para el aprendizaje de L2. Partimos de que la competencia pragmática es enseñable, necesariamente enseñable, ya que la empiria no produce un mejor desarrollo de habilidades: “(...) la mayoría de los resultados de los estudios del efecto de la instrucción están en completo acuerdo con las investigaciones que muestran

que, sin instrucción formal, los aprendices no logran suficiente habilidad en el área pragmática.(Nuestra traducción), (Bardovi-Harlig, 2001, citada en Kasper y Rose, 2002,)(citado por Urbina Vargas (2010:9) Entonces, somos partidarios de que la instrucción explícita resulta el mejor camino, aunque el profesor también puede dirigir el aprendizaje a través de lo implícito que el estudiante debe aprender de las situaciones comunicativas en que se vea envuelto como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Es en este punto que entra a desempeñar un rol determinante: cómo concebimos el proceso, desde la secuencia fónica, desde el lenguaje gestual, desde el conocimiento del mundo de los hablantes comunicadores, desde la intención comunicativa o sencillamente desde la enorme riqueza del acto como un todo, de enorme complejidad... para esto tenemos que concebirlo entonces como un fenómeno audiovisual y es esa audiovisualidad precisamente el objeto de estudio que los alumnos deberán “desmembrar” en el aula para aprender a comportarse en situaciones semejantes; sencillamente, así se aprendió: el niño desde que comienza a percibir el lenguaje lo aprende como un todo; la secuencia fónica y las intenciones que le dan lugar en cada momento y que él asume como “regularidad” van en “el mismo paquete”; no se aprenden palabras aisladas, ni expresiones aisladas: se aprenden situaciones completas y complejas que el pequeño va entendiendo poco a poco y cuando puede o cree que debe, simplemente reproduce; entonces, desde niños lo han hecho, solo debemos transferir el proceso.

Completando nuestro punto de partida, siguiendo a Kasper(1977) y a Kasper y Rose (2002) (citado por Urbina Vargas (2010), consideramos que resulta esencial tener en cuenta que todo estudiante que aprende una lengua extranjera tiene una “competencia pragmática de partida”, desarrollada en la práctica de su lengua materna, aunque no sea consciente y en la medida en que hable otras lenguas, se irá incrementando este conocimiento; por tanto, su “traspaso” al aprendizaje de la que enseñamos como lengua meta significa casi la esencia de nuestro trabajo como profesores de lenguas extranjeras. Se habla de “universales” de la competencia pragmática; puede que los haya, pero su existencia y sobre todo su enseñanza tiene que estar estrechamente determinada por las características de la sociedad donde el estudiante realizará su inmersión lingüística y por tanto, sociocultural. Por tanto, en una comunidad lingüística determinada, cada una de sus variantes de lengua podría tener “variantes” propias de esos universales y en

correspondencia, variantes propias de su enseñanza. “Wildner- Bassett (1994, citado por Tateyama, 2001) y Tateyama (1997; 2001), citado por Urbina Vargas (2010) en sus investigaciones sobre el aprendizaje del alemán y el japonés, respectivamente, demostraron que el empleo de rutinas pragmáticas en contexto puede desarrollarse en estudiantes de niveles básicos de competencia, lo cual para Kasper (1997) representa un hallazgo importante en el diseño de currículos y programas ya que deja atrás el mito de que la competencia pragmática sólo puede ser integrada cuando se cuenta con sólidas bases gramaticales y, por el contrario, la necesidad de entender y expresar los mensajes impulsa el aprendizaje de nuevas formas lingüísticas”. (Urbina Vargas: 2010:12). Los giros nuevos que los estudiantes aprenden, aun sin tener un desenvolvimiento comunicativo mínimo, en ocasiones se convierten en acicate para el aprendizaje de una lengua que comienza a “caerles bien”; el oído de los “novatos” siempre se encuentra presto a lo nuevo y en ocasiones algo les resulta “simpático”: un giro, una forma de tratamiento que perciben como usual y la asumen como niño con juguete nuevo; puede suceder que hasta resulte inadecuado porque no hayan percibido por completo el contexto donde oyeron determinada expresión por primer vez, pero generalmente resulta adecuadamente asumida, como los niños pequeños que aprenden porque siempre están al tanto de todo lo que sucede a su alrededor.

De aquí se desprende que debemos potenciar dicha transferencia todo el tiempo, desde el trabajo con los principiantes hasta la dirección del aprendizaje de los más avanzados: cada etapa tiene sus propias complejidades y en cada una de las funciones comunicativas, en cada una de las estructuras lingüísticas aprendidas y aprehendidas, el “trasfondo pragmático” está presente, permeando cada actividad semiótica, porque se encuentra “anclado” en la noesis ¿Puede utilizarse esta experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras? Por supuesto que sí, de eso se trata la referida “transferencia”: “trasladar” a nuevas situaciones, a nuevas necesidades comunicativas, a una geografía, a una cultura otra, algo ya aprendido, un funcionamiento similar... con un mecanismo de reflexión añadido, dirigido por el profesor y que solidifica el aprendizaje; es un proceso dirigido con acuciosidad de investigador:

¿Qué tenemos por delante entonces? En primer lugar, el tratamiento de la cortesía verbal debe permear toda la actividad comunicativa en la estrategia del profesor, identificando,

como parte del diagnóstico inicial, de alguna manera, los tabúes, ritos comunicativos, la “experiencia pragmática” de que es consciente y cuyo peso en las relaciones de su sociedad de origen, se “reproduce” de alguna manera en la “sociedad meta”, con sus propias características. ¿Qué es “lo adecuado”? en todas las sociedades existe, hay normas para las relaciones humanas; pues bien, solo deben ser aprendidas las actitudes en la “nueva sociedad”, y por consiguiente en la “nueva lengua” que se desea aprender: si hemos de llevar a los estudiantes al “mundo real”, ahí está el lenguaje con la dinámica que lo caracteriza en su poderoso equilibrio: cambiando para corresponderse con las necesidades de la sociedad que lo creó y que sobre todo lo usa y manteniéndose estable para conservar su esencia de código compartido. La importancia de la reflexión en el aula al respecto resulta evidente. El “camino pedagógico” es, por tanto, no enseñar solamente giros lingüísticos, estructuras, reglas gramaticales, sino aprender cómo se logra comunicar la intención comunicativa y sobre todo cómo se logra hacerlo mejor.

Variantes de tratamiento en la Cuba de hoy: Toda elección lingüística resulta un hecho de estilo y el resultado tiene un valor estilístico en sí mismo, pero sobre todo, comunicativo y también pragmático. En nuestro caso, enseñamos español como lengua extranjera a estudiantes que vienen a Cuba a estudiar Ciencias Médicas como carrera o ya médicos vienen a hacer la especialidad: en el contenido de esta afirmación está todo: la historia anterior a esa decisión tomada influye definitivamente en nuestra actividad profesional y en la investigación cuyos hilos nos llevan a lugares lejanos se encuentra el inicio de la labor académica compartida: culturas diferentes a la nuestra, distantes, variadas maneras de construir la vida, aunque los sentimientos humanos sí son universales. ¿Qué significa para ellos nuestra cultura, nuestro proceso social, nuestra historia, no solo de Cuba, sino de nuestro continente todo? Sufrimientos similares, hechos culturales que se repiten, relaciones comunes con los poderosos, indiscutiblemente no resultan fenómenos lingüísticos; sin embargo, nos unen fuertemente y nos aceptan, existen antes de viajar sentimientos de afecto, creencias positivas, coincidencias históricas, raciales, étnicas, que convierten a nuestros futuros alumnos en amigos antes de llegar a nuestro país, sobre todo si son africanos o de países del Tercer Mundo, en general; esos lazos son la “soga guía” para transitar con éxito en un proceso de

aprendizaje que es más que eso: resulta un proyecto de vida, en el cual los acompañaremos y de donde resultaremos más enriquecidos todos.

Los variados registros comunicativos marcan diferencias y debe aprenderse cómo actuar –personal y lingüísticamente- en diferentes situaciones: en la calle, en un restaurante, en una cafetería, en una tienda, en una gestión oficial, en un hospital, en la Universidad. La cortesía verbal constituye un arma poderosa para comunicarse: ante la duda, ella resulta inapelable y la competencia específica en cuanto a las formas de tratamiento, debe aprenderse desde el principio. La dimensión ilocutiva y la perlocutiva son más importantes que el acto físico; ¿cómo debe el médico tratar al enfermo, a sus familiares, a los trabajadores del hospital, a los pacientes que llegan al consultorio? Estas situaciones sociocomunicativas tienen que aprenderse y practicarse en el aula y reforzarse en situaciones reales, además de otras importantes situaciones posibles en que podrían verse envueltos los alumnos: usarán una lengua cuyos diferentes recursos pueden enviar diferentes mensajes:

¿usted puede darme.. decirme?/¿ tú puedes darme... decirme?

¿usted podría darme...decirme?/¿ tú podrías darme...decirme?

¿usted pudiera darme...decirme?/¿ tú pudieras darme...decirme?

deme...dígame/ dame...dime

sería tan amable que/ fuera tan amable que/por favor

presente/pospretérito/subjuntivo/imperativo: ¿qué “trasfondos pragmáticos”, qué implicaciones comunicativas tiene cada una de esas variantes; esas respuestas no suelen estar en los libros de Gramática, no suelen ser los contenidos priorizados: se discute hasta la saciedad las diferencias entre ser/estar, con cuyos matices el español “desafía” a sus hablantes como lengua extranjera; no son las diferencias que aportan los libros de Gramática las que ayudarán a los aprendices, sino las que descubran por sí mismos; por otra parte, en los manuales no se profundiza lo suficiente en las variantes significativas del Modo Indicativo o del Subjuntivo, cuyo uso real está “en desacuerdo” con algunos libros de texto con que a veces agobiamos a los estudiantes y que podrían crear dudas perfectamente aclarables “en la calle”: no siempre los textos van

acompañados por las variantes de uso preferidas por determinada zona lingüística; el Modo Imperativo en español en ocasiones recibe transferencias de forma del subjuntivo y no siempre los libros lo explicitan: ¿qué es más importante: atiborrar a los estudiantes con clasificaciones de tiempos y modos verbales o hacerles llegar “naturalmente” los usos de nuestra variante del español y que con esa misma “naturalidad” se apropien de ellos? ¿Qué formas de tratamiento se usan en la Cuba de hoy?, con qué apelativos solemos dirigirnos a las personas?, ¿en qué circunstancias?

-Compañero(a) ¿tiende al desuso? -señor(a) -señorita/muchacha (resulta el uso preferido actualmente, sobre todo la segunda) ¿En qué locaciones usar uno u otro? ¿en un ómnibus, en una cafetería, en una tienda? ¿se distingue el tratamiento según el tipo de moneda que se usa en ese establecimiento comercial?. El extranjero recién llegado a Cuba escucha diferentes apelativos: “puro”, “el mío (a)”, “mi tía (o)”, “abuelo(a)”, “madre”, “padre”, “mi madre”, “mi padre”, “mi vieja(o)”, “mi socio (a)”, “pariente”, “mi yunta”, “consorte”, “bróder” ... y el interesantísimo “asere”, con una evolución no muy estudiada aún, aunque algo “estancada”.

Para el médico, resulta muy conveniente conocer el uso de expresiones como “mi viejo (a)”, “abuela (o)”, “madre”, “padre”, que resultan expresiones cariñosas y de respeto y que podrían “suavizar” o “estrechar” relaciones que para un anciano o un enfermo pudieran ser tensionantes. Cuándo tratarlos de “tú” o de “usted” no suele aparecer en los programas académicos, como tampoco el prepararlos para expresiones “almibaradas” tales como “mi amor”, “mi querer”, “amor mío”, “mi corazón”, utilizadas por una recepcionista que nunca han visto antes y que las usa como el máximo de expresión cortés que posee, porque no sabe distinguir entre el registro formal y el coloquial y nuestro estudiante no entiende el distanciamiento del uso de “compañero (a)”, “señora (o)” cuando “se quiere poner a alguien en su lugar” si esa misma expresión puede ser “neutra” en otras ocasiones. Si a todo esto le añadimos un particular y hasta codificado lenguaje gestual, que acompaña a los diferentes registros, regresamos a la necesidad declarada inicialmente de concebir el acto comunicativo en cuanto fenómeno audiovisual para “trabajarlo” en la clase de Español como lengua extranjera. Todo resulta enseñable; de ahí lo estratégico de analizar la competencia pragmática desde la audiovisualidad. De aquí se desprende que “apostaremos” siempre por la práctica comunicativa.

“El aula y el mundo” o “El aula en el mundo”: Ante las necesidades de modelos auténticos, Urbina Vargas (2010) recomienda que los estudiantes puedan observar videos y otros materiales audiovisuales; sin embargo, consideramos que, sin desestimar esa propuesta, que usamos convenientemente en el aula como “complemento” o como motivación”, resulta mucho más estratégico y eficaz aprovechar al máximo el hecho de que nuestros estudiantes “viven en español”. Nuestra propuesta, entonces, implica una alternancia de “el aula y el mundo” y sobre todo “el aula en el mundo”: los estímulos audiovisuales pueden partir del aula para ser “comprobados” en el exterior y pueden ser filmados en el exterior como actos comunicativos múltiples y diversos, cuyos componentes son analizados en la medida de las posibilidades de un hablante aprendiz que transita por diferentes niveles de competencia. Proponemos que semanalmente se realice la llamada “Práctica situacional” que resume, afianza lo estudiado antes o prepara para lo que vendrá después; puede ser acompañada por el profesor o no, aunque siempre forma parte de una estrategia minuciosamente concebida y resulta una de las actividades más importantes de un proceso que esencialmente la contiene y la presupone, profundamente discutido en el colectivo encargado del grupo y en el que todos deben convertirse también en investigadores de la cultura.

Nuestra concepción de la llamada “Práctica situacional” constituye no solo una secuencia de visitas organizadas a diferentes lugares con una guía de observación, que puede ser acompañada por un profesor de la asignatura o no, previo acuerdo en cuanto a las funciones comunicativas que deben trabajarse “en la travesía”; no es solamente eso, resulta mucho más: para que sea una verdadera “inmersión sociocultural” tiene que significar un camino “hacia la identidad de la cultura meta”; por eso debe ser uno de los componentes del proceso mejor preparados y mejor pensados: compartiremos con nuestros “visitantes” un pedazo de identidad, les mostraremos la vida actual de una “ciudad maravilla”, pero también su pasado, su historia; “en el camino”, ese aprendizaje debe contribuir al mejoramiento del uso de los tiempos verbales, de las difíciles preposiciones, de los innumerables matices que nuestro español ofrece a los hablantes; está bien sobre todo porque aprenden las especificidades que llevaron a nuestra lengua esa historia que les invitamos a compartir; lo esencial es que les estamos mostrando el alma cubana en cada calle, en cada edificio viejo, en cada plaza olvidada que

restauramos o no: enseñarles el pedazo de pared que se venera frente a la fortaleza de la Punta es compartir con un visitante un momento de Historia, de la más entrañable; un recorrido como el que hemos llamado “La primera Avenida de La Habana” no es únicamente para mostrar la Avenida de Paula antes y después; el Paseo de El Prado no significa para los habaneros solamente un lugar agradable para refugiarse del sol y donde se han construido nuevos hoteles; la existencia de una cúpula nueva en el Capitolio recién restaurado, si no va acompañada de una historia de culto, no está bien contada; los monumentos a Martí en el Parque Central y frente al Museo de la Revolución no resultan “-otros más” erigidos a nuestro Apóstol; la selección de lugares, acontecimientos, secuencia de visitas, tiene que permitir, propiciar, una apropiación de respeto y afecto en cuanto a monumentos y huellas de todo tipo de una cultura de la cual La Habana es centro en cuanto capital y que “promete” más en el resto de la Isla.

El principio de que trabajamos “desde la cultura hacia la lengua” y no a la inversa hace que sea “natural” el aprendizaje sin centrarnos en la Gramática con un fin en sí misma; los recursos que el español ofrece serán aprendidos para la comunicación y desde la comunicación, como necesidades expresivas y no como tareas escolares.

CONCLUSIONES

Consideramos que esta actividad del “aula en el mundo” que estamos defendiendo, con el nombre de Práctica Situacional, constituye un elemento protagónico y determinante en nuestra concepción del proceso docente educativo, ya que desde el punto de vista de la competencia comunicativa de los estudiantes resulta no solo un conjunto de “textos auténticos” en “situaciones auténticas”, sino que constituye el acceso controlado, paulatino y progresivo al “mundo auténtico” donde deben desarrollar su trabajo y su vida en Cuba; si esto no fuera suficiente, este contacto que tiene como contexto el conocimiento de la cultura y la historia de la ciudad en que viven y del país en general, conlleva necesariamente –sobre todo por su carácter- una ganancia en seguridad que se revierte de manera muy conveniente en la actitud –ya positiva- del estudiante hacia nuestra lengua y nuestra cultura, a través de su aprendizaje y para su aprendizaje, que tiene lugar en situaciones comunicativas donde surge la necesidad del intercambio de todo tipo.

A manera de cierre, podemos afirmar que todas las respuestas ante las dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras están en la relación hombre-lengua, estrechamente vinculada con su vida misma, desde mucho antes de que se tenga memoria para recordarlo; cuando enseñamos una lengua extranjera tenemos que tener en cuenta en primer lugar la cultura que la acompaña, que la sostiene y los vínculos que puede establecer con la que porta el estudiante que cuando se sienta en el aula por primera vez, ya hace mucho que comenzó su propio curso escolar; acompañarlo es nuestra misión, dirigiendo su aprendizaje, facilitándoselo, ayudándolo a ver el entresijo maravilloso de lengua y cultura, con cuyas vivencias la nueva ha de pertenecerle para siempre.

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 Berquillos, Stephan Ruhstaller pag 45-60
<http://Dialnet.unirioja.es>

Areizaga, E.: (2000) El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en: Revista de Psicodidáctica no. 90. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484002>

Cassany, D.: (2005) “La lectura y la escritura de géneros profesionales” en: Actas del II Congreso Internacional del Español para fines específicos. Amsterdam. <https://ciefe.com>

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,.

Escandell Vidal, M.V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2da. Edición. Recuperado de <http://html.rincondelvago.com/introduccion-a-la-pragmatica-maria-victoria-escandell.html>

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> (cons. noviembre de 2019)

Gómez Molina, J.: (2005): “La competencia léxica en el currículo de Español para fines específicos” en: Actas del II Congreso Internacional del Español para fines específicos. Amsterdam. <https://ciefe.com>

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)

Llobera, M.: (2003) Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EFE: Ideaciones y dimensión educativa . Conferencia de apertura del I Congreso Internacional de Español para fines específicos. <https://ciefe.com>

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/obref/marco>

TÍTULO: EL DISEÑO CURRICULAR EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS ORALES EN LA EDUCACIÓN POSGRADUADA.

MsC. Kirenia Caridad Fonseca Estrada, kirenia.fonseca@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-9734-9799>

MsC. Yarinorkys Rivas Domingo, yrivasd@uho.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0003-3471-9550>

Esp. Yoandy Suárez Ventosa, fumantilla@uho.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-6300-5007>

Universidad de la Habana/ Universidad de Holguín

RESUMEN

El presente artículo centra su interés en las recomendaciones metodológicas para un programa analítico de un curso de posgrado sobre el desarrollo de habilidades comunicativas orales, basado en los fundamentos teóricos que proporciona el diseño curricular en la Educación Superior. El mismo se origina a partir de las insuficiencias detectadas en los discursos orales de los egresados de la Filial Universitaria Municipal Julio Antonio Mella de Antilla, en diferentes escenarios profesionales. Sugiere además la aplicación de los enfoques nocional-funcional y cognitivo- comunicativo y sociocultural, debido a la contribución que realizan al desarrollo del acto comunicativo del hablante, lo que se logra en la medida en que este llegue a convertirse en un comunicador eficiente, a través de los encuentros del curso. Finalmente se exponen brevemente los resultados de su implementación que evidencian la factibilidad de la propuesta.

Palabras claves: diseño, programa, habilidades comunicativas

ABSTRACT

This article focuses on methodological recommendations for an analytical program of a postgraduate course on the development of oral communication skills, based on the theoretical foundations that provide the curriculum in higher education. It originates from the weaknesses identified in oral speeches of the graduates of the University Branch Municipal Julio Antonio Mella of Antilla, in different professional settings. It further suggests the implementation of the notional-functional, communicative and sociocultural cognitive approaches because of the contribution they make to the development of the communicative act of the speaker, which is achieved to the extent that this ever become an effective communicator, to encounters through the course. Finally the results of its implementation which demonstrate the feasibility of the proposal are briefly discussed.

Keywords: design, program, communicative skills

INTRODUCCIÓN

Nuestro país, desde el triunfo de la Revolución, ha ido gestando y consolidando un proyecto educativo de vanguardia que se ha fortalecido a través de una creciente participación social y el incremento en la calidad de sus fundamentos teórico-metodológicos. Esto le ha permitido a la educación cubana alcanzar reconocimiento internacional.

En estos momentos, este proceso ha llegado a su cúspide con el rápido desarrollo del proceso de universalización de la Educación Superior, que exige a su vez de la preparación en la esfera pedagógica de los profesionales que, tanto en las sedes centrales como en los diferentes territorios, se incorporan al desempeño de sus funciones como profesores, tutores y/o asesores del proceso de formación del profesional en el contexto del modelo pedagógico específico de este programa social.

Para este proceso, tradicionalmente, los profesores preparan fichas de contenido, guías, informes, apuntes, y disímiles materiales escritos. Sin embargo, este proceso de auto preparación por sí solo no siempre garantiza la efectividad del proceso educativo. En el caso particular de la universalización, conspiran dos factores esenciales: primero, se trata de cursos cuya estructuración descansa sobre la base de un estudio independiente, que pocas veces el alumno realiza con el debido rigor, y segundo, el claustro de profesores no posee generalmente la preparación pedagógica necesaria para la acertada conducción del proceso, todo lo cual redundaría en la calidad del egresado. Esto obliga al docente a diseñar y producir medios de enseñanza capaces de revertir esta situación.

El programa de universalización no está exento de problemas susceptibles de perfeccionamiento. Si las transformaciones educacionales de los últimos 10 años, han propiciado que muchas de las filiales universitarias municipales fomenten la actividad de superación posgraduada, urge detectar los problemas de los egresados_ y de otros profesionales en ejercicio del territorio_ para concebir programas que contribuyan a elevar su competencia profesional en todos los órdenes y eliminar las insuficiencias que pudo tener el pregrado.

La Nueva Universidad Cubana está necesitada del aporte de sus claustros en estas tareas, que se detecten y analicen los problemas más acuciantes en cada región y se

conciban proyectos encaminados a su solución en el menor plazo de tiempo posible. Es preciso hacer de nuestros centros universitarios lo que decía Martí: “Como quien se quita un manto y se pone el otro, es necesario poner a un lado la universidad antigua y alzar la nueva...” (Martí José, 1975)

Las transformaciones del nuevo Modelo Económico Político Social que se desarrolla paulatinamente en Cuba, demanda un profesional más competente cada día, al tanto de los cambios constantes que surgen relacionados con su especialidad en la sociedad contemporánea.

Es evidente que perfeccionar los discursos orales y desarrollar la competencia comunicativa han sido objetivos de trabajo constante en todas las instituciones del Sistema Nacional de Educación en Cuba. Son numerosas las investigaciones realizadas en nuestro país en torno a la enseñanza de la lengua y su expresión oral, tanto para el hablante hispano como extranjero. Se han concebido estrategias de aprendizaje, sistema de acciones, alternativas metodológicas y entrenamientos para desarrollar las habilidades comunicativas en la enseñanza primaria, secundaria, politécnica, etcétera, sin embargo, pocas veces se ha concebido la comunicación oral como una necesidad en la superación de posgrado.

Se presupone que el egresado universitario de la modalidad Curso por Encuentros, desarrolló en gran medida sus habilidades comunicativas durante la carrera. La realidad, en cambio, demuestra lo contrario. No son pocos los egresados cuyo desempeño laboral dista mucho de lo que de él se espera por sus limitaciones en la comunicación oral. De ahí lo inquietante del asunto y la urgencia de atender este aspecto que afecta, no solo la imagen del profesional, sino la de la institución que lo graduó.

En tal sentido, estos profesionales en ejercicio requieren de superación profesional como alternativa para lograr un mejor desempeño laboral. La Superación Profesional en Cuba se rige actualmente por la Resolución de Posgrado No. 09 / 18.

Con el objetivo de contribuir a la solución de este problema se diseñó un programa analítico para un curso de posgrado destinado al desarrollo de la comunicación oral. Su elaboración partió primeramente de los fundamentos teórico metodológicos del diseño curricular en la educación posgraduada, así como, del diagnóstico de necesidades de los

egresados de esta Filial Universitaria en las carreras de Derecho, Contabilidad y finanzas, Estudios Socioculturales y Psicología acerca de la comunicación oral en un primer momento, luego se extendió la misma a otros profesionales en ejercicio que tenían deficiencias en sus discursos orales.

En el presente material se ofrece la metodología que condujo al diseño del programa de posgrado mencionado y los resultados obtenidos luego de su aplicación.

DESARROLLO

Si partimos de la premisa de que el ser humano es un ser social, resulta claro que vivir en sociedad obliga a la comunicación interpersonal. Se conoce que la comunicación oral es un fenómeno excepcionalmente complejo, que incluye las estrategias mentales para la organización del discurso, la situación comunicativa, el contexto, la articulación, la modulación de la voz, el lenguaje extraverbal, etcétera. Se trata de un proceso que se aprende, se entrena, se desarrolla y se perfecciona desde la infancia hasta el final de la vida.

Desarrollar la competencia comunicativa o expresión oral en los profesionales de hoy, es una cuestión que involucra a todos aquellos que, de alguna u otra forma, están comprometidos con la enseñanza de la lengua como medio de expresión de sentimientos e ideas, es decir, como forma de exteriorizar el mundo interior del individuo a través de la palabra.

La *competencia comunicativa* consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades generales en el uso de la lengua que le permite al hablante saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué hablar. En los enfoques propios del funcionalismo lingüístico, se denomina competencia comunicativa a la capacidad de hacer bien el proceso de comunicación, usando los conectores adecuados para entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional, lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender.

Para lograr esto, fue preciso profundizar primeramente en lo concerniente al diseño curricular en el Cuarto Nivel de Enseñanza en Cuba, el cual tiene dentro de sus objetivos:

actualizar y profundizar los conocimientos y habilidades, así como alcanzar un mayor nivel de ejercicio profesional, lo cual requiere un adecuado diseño de los cursos de posgrado, entrenamientos, maestrías, doctorados y otras formas organizativas, todo ello exige ser un subsistema con alta capacidad de detección, adaptación y velocidad de respuesta. Tanto las formas organizativas de la superación postgraduada como las de la formación académica requieren un adecuado diseño curricular de todos sus componentes, aspectos que serán tratados a continuación.

Diseño curricular

Los principios que rigen el quehacer del Diseño Curricular en la enseñanza posgraduada como en las demás, son postulados generales sobre la estructuración del contenido. Los métodos de enseñanza, se derivan de las leyes y de los objetivos de esta, y constituyen así, criterios de partida en la metodología de trabajo.

La Didáctica del Posgrado requiere de una preparación muy superior de los docentes, por cuanto el graduado de la educación superior, ha interiorizado, tanto un sistema de conocimientos que ya lo ha incorporado a su hacer, como los métodos que le posibiliten la búsqueda de los conocimientos por sí mismos. Los cursos de posgrado deben diseñarse en función de dar respuesta inmediata a las nuevas necesidades sociales, en aras de posibilitar el desarrollo de la sociedad.

Sobre este tema hay diversos autores que han realizado aportes al respecto, tales como: (Otmara González, 1994), (Rita Marina Álvarez, 1995), pero para el presente artículo se asumió el aporte realizado por (Álvarez de Zayas, 2001) donde se describe el diseño como el proceso de organización y planificación de la formación de profesionales que tiene su propia dinámica y responde a leyes internas y a las condiciones socioculturales del medio. En el documento se profundiza en la teoría del diseño curricular.

La temática curricular constituye una de las problemáticas científicas actuales de mayor incidencia en la práctica educativa. Dentro de ella, el tema de las bases y los fundamentos es la premisa teórica y metodológica, que además de expresar las posiciones asumidas en el proceso de diseño, ejecución y evaluación del currículo, también orienta este propio proceso. Una de las orientaciones del diseño curricular en la actualidad es su enfoque por competencias, como parte de las tendencias actuales de la educación superior y la

vinculación universidad-sociedad, aspecto prioritario para el tema en cuestión del presente material.

Para desarrollar la didáctica en la educación de posgrado es necesario tener en cuenta algunos elementos esenciales que caracterizan este cuarto nivel y que son identificados por (Addine, 2005) tales como:

- La educación de posgrado persigue otros fines, distintos a los de la Educación Superior, se parte de la profundización, ampliación de los conocimientos que ya poseen los participantes con respecto a la investigación, para el perfeccionamiento teórico, metodológico y práctico que le es inherente a todo profesional.
- Gran experiencia de la vida profesional de los participantes de los cursos de posgrado para la superación de la calificación y condiciones básicamente distintas a las que imperan en el pregrado. Cabe la posibilidad de que en algunas cuestiones la experiencia profesional y los conocimientos de los estudiantes del sistema de estudios de posgrado, para algunos contenidos, pudieran ser superiores al nivel del profesor.
- Los estudiantes sienten una necesidad más profunda y consciente de aprender, condicionada por su actividad profesional y mayor disponibilidad para compartir su experiencia práctica, sus conocimientos y para aprovechar la experiencia de otros colegas.
- Su elemento fundamental es la enseñanza individual dirigida por una actividad práctica intensa de la misma naturaleza por lo que la actividad del profesor está dirigida principalmente a regular la auto preparación que es el eslabón central en la educación posgraduada.
- El reconocimiento de la investigación empírica y teórica. La empírica es una vía privilegiada precisamente para que la práctica profesional confirme o rechace a la teoría, es el punto de intersección, de contacto, de la teoría y de la práctica, y por ello es una mediación entre ambas; forma parte de la práctica profesional, pero es más bien su fase preparatoria y orientadora, como práctica previa, que necesariamente debe comprobarse en la práctica, va de lo concreto a lo abstracto. Por su lado la investigación teórica va de lo abstracto a lo concreto pensado que exige analizar el objeto en sus diversas relaciones, en su génesis, cambio, en su desarrollo. El desarrollo adecuado de la educación

postgraduada requiere la unidad de la investigación teórica, empírica y de la práctica profesional.

Por la experiencia de la autora en esta enseñanza, se infiere que tales características son elementales para la concepción de cualquier programa de superación profesional, ya que permite al docente dirigir mejor el proceso de enseñanza aprendizaje

El análisis de las Tareas del diseño curricular, presentadas por (Addine, 2000) constituyen otro aspecto clave para la conformación del programa en cuestión ya que permiten hacer un bosquejo de las herramientas que se requieren abarcar para el diseño de la propuesta:

1era tarea. Diagnóstico de problemas y necesidades, donde se realiza:

1. El estudio del marco teórico.
2. La exploración de situaciones reales.
3. La determinación de problemas y necesidades.

2da tarea. Modelación del currículo. Incluye una tarea de mucha importancia para el proceso curricular y es la determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales. Se entiende por determinación de contenidos la selección de los conocimientos, habilidades y cualidades, que deben quedar expresados en programas de módulos, disciplinas, asignaturas, programas directores o componentes, de acuerdo con el criterio de estructuración que se asuma.

3era tarea. Estructuración curricular. Esta tarea consiste en la secuenciación y estructuración de los componentes que intervienen en el proyecto curricular que se diseña.

4ta. Organización para la puesta en práctica. Esta tarea consiste en prever todas las medidas para garantizar la puesta en práctica del proyecto curricular.

5ta. Diseño de la evaluación curricular. En todos los niveles y para todos los componentes del proyecto curricular se diseña la evaluación, que debe de partir de objetivos terminales y establecer indicadores e instrumentos que permitan validar, a través de diferentes vías,

la efectividad de la puesta en práctica del proyecto curricular de cada uno de los niveles, componentes y factores.

Por otra parte, (González, 1995), señala que el diseño curricular se concreta en tres momentos fundamentales, entre los cuales debe producirse una relación lógica y coherente, que permite lograr que las situaciones de aprendizaje que se le presentan al estudiante en cada clase contribuyan a su formación profesional: a) el perfil profesional, b) el plan de estudios; y c) los programas. En este caso solo se hace alusión al tercero: elaboración de los programas docentes

Sobre el concepto metodológico de programa se han vertido varias definiciones; entre las que se encuentran: (Álvarez de Zayas, 2001), (Añorga, 1995, Almarales, 2012), (Fajardo, 2010), (Instituto Cervantes, 1997 -2008), la Resolución No. 02 /18

Independientemente de la unidad organizativa que se adopte (módulo, asignatura, disciplina, práctica profesional, investigación), se requiere la programación preliminar de los contenidos, las actividades a realizar, las variantes de acreditación, etc. Se reconocen en la literatura pedagógica tres tipos de programas docentes: los programas sintéticos, los programas analíticos y los programas guías.

A nivel del plan de estudios se realizan los programas sintéticos en los que solo se consignan los objetivos y los contenidos generales. Los programas analíticos están referidos a los contenidos y actividades concretas que deben realizarse en las distintas unidades organizativas.

Se recomienda que incluyan:

- 1) un marco referencial en el cual se explicita su vínculo con los distintos elementos componentes del plan de estudio y se identifican las nociones básicas que se pretende propiciar;
- 2) los propósitos del curso y la propuesta de los aprendizajes curriculares mínimos, las características del curso, las relaciones de la materia con las anteriores y las posteriores, los contenidos que abarca, la propuesta de acreditación del programa;
- 3) la instrumentación didáctica del programa, conformada por dos grandes momentos: la planificación de situaciones de aprendizaje y la planificación de su acreditación.

La autora de este material considera que en estas definiciones se precisa que todo programa tiene una estructura donde sus elementos están estrechamente relacionados entre sí, lo que es asumido como elemento fundamental para el diseño del programa que se propone. Dicha estructura es la que aparece declarada en las indicaciones que al respecto ofrece el artículo 84, de la Resolución No. 2 de 17/01/2018, siendo este el Documento Rector del Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior en Cuba vigente.

Enfoque cognitivo- comunicativo y sociocultural

A partir de los años setenta del siglo pasado, con el desarrollo del enfoque comunicativo, se produjo un cambio de orientación que concedió mayor atención hacia los intereses y las necesidades del estudiante, por lo que se buscaron nuevos criterios en la selección de los contenidos y se comenzó a valorar la importancia de los procedimientos pedagógicos que permitieran poner en juego tales contenidos en contextos significativos y motivadores. Dentro de los exponentes del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua se encuentran Christopher Candlin y Henry Widdowson, así como los lingüistas británicos John Firth, Halliday, los sociolingüistas Dell Hymes, y los filósofos Austin y Searle. Este enfoque comunicativo se caracteriza por considerar que:

- La lengua es un sistema para la expresión de significados.
- La función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- Las unidades primarias de la lengua no son simples características estructurales y gramaticales, sino categorías de significado funcional y comunicativo.

Este enfoque permitió que los programas elaborados a partir de contenidos gramaticales evolucionaran hacia un criterio de selección de contenidos de carácter funcional, acorde con el objetivo final del desarrollo de la comunicación oral.

En Cuba, la investigadora (Roméu, 2007) aplica la teoría del enfoque cognitivo- comunicativo y sociocultural al proceso de comunicación oral como parte de la enseñanza de la lengua materna. El objetivo fundamental de este enfoque es contribuir al desarrollo del acto comunicativo del hablante, lo que se logra en la medida en que este

llegue a convertirse en un comunicador eficiente. De ahí que el mismo resulte también válido para fundamentar el programa porque se sustenta en la concepción dialéctico materialista del lenguaje como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización del individuo.

Este enfoque se rige por la teoría didáctica más avanzada que, desde el punto de vista integral, asume una didáctica desarrolladora: el paradigma comunicativo. Su basamento parte de los resultados alcanzados por la lingüística del texto que explica las relaciones entre las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del texto, las que han demostrado la pertinencia de las estructuras lingüísticas, en dependencia de la intención comunicativa del emisor y lo que este quiere significar en un contexto dado.

La aplicación del mismo constituye una necesidad porque acerca la comunicación al uso real que hacen de esta los hablantes, revelando el nexo entre los procesos cognitivos y comunicativos que expresan la unidad de pensamiento-lenguaje. Su dependencia al contexto sociocultural, además, permite distinguir entre lo que un profesional en ejercicio sabe y la manera de actuar, considerando que son miembros de una comunidad, donde deben dominar los diferentes códigos lingüísticos, teniendo en cuenta el conjunto de normas que van adquiriendo durante el proceso de socialización.

Programa analítico

El programa del curso incluye tres temas y se desarrolla en 96 horas clases. Cada uno de los temas analiza diferentes contenidos teóricos y prácticos, los cuales se profundizan en la medida en que transcurren los encuentros. Se realizan ejercicios orales para comprobar si los estudiantes son capaces de llevar a la práctica el contenido teórico impartido y si desarrollan las habilidades comunicativas empleando correctamente los elementos estructurales del idioma.

El tratamiento de cada unidad es integrador. El contenido se aborda en forma de sistema para elevar el nivel de conocimiento que los egresados poseen sobre la comunicación a fin de desarrollar habilidades, tales como:

- Hablar, escuchar, observar, para interactuar con la sociedad adecuadamente en los diferentes espacios profesionales.

- Dialogar de forma correcta con distintos grupos sociales utilizando la norma o registro apropiado según el entorno social y profesional.
- Autoevaluar sus propios actos comunicativos y evaluar los de los demás integrantes del grupo.
- Identificar las barreras de la comunicación para evitar su interferencia durante los intercambios comunicativos.
- Utilizar eficientemente la bibliografía orientada.

La autora de este trabajo ha concebido un folleto como material bibliográfico básico que recopila una serie de cuestiones con los aspectos teóricos más actualizados acerca del contenido del programa propuesto, y sugiere además el desarrollo de actividades prácticas.

Este programa se ha impartido en varias ocasiones, primeramente, a la muestra seleccionada, y luego a diversos grupos de profesionales en ejercicios de múltiples sectores de nuestra sociedad, los cuales presentaban deficiencias comunicativas muy notables que afectaban su desempeño laboral.

CONCLUSIONES

Una vez más el diseño curricular ocupa un lugar preponderante en la Educación Superior cubana, por los aportes que realiza al proceso de enseñanza – aprendizaje. Los profesionales lograron identificar sus habilidades comunicativas y cómo desarrollarlas en este sentido. De igual forma conocieron acerca del uso correcto de los registros de la lengua, los distintos actos de habla y una serie de aspectos importantes que desarrollaron con la puesta en práctica de algunas técnicas grupales, lo que les proporcionó fluidez y riqueza léxica a sus discursos orales.

Luego de recibir el curso de posgrado, se evidencia un notable avance en sus discursos orales en diferentes intercambios, a partir de que los profesionales asumen su desarrollo comunicativo como algo esencial para su relación con el contexto social y esto a su vez influye en determinadas particularidades políticas, económicas y sociales del entorno que condicionan su desempeño laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. y Col. (2005). *Didáctica: Teoría y Práctica*. Cuba. Pueblo y
- Addine, F. (1997). *Didáctica y Currículo*. Bolivia, Potosí. Editorial AB,
- Addines, Fernández (2000). *Diseño curricular*. La Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Almarales Pupo, B (2012). *Alternativa metodológica para el desarrollo de la expresión oral en estudiantes no hispanohablantes de la carrera de Medicina desde la asignatura MGI*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Médicas “Mariana Grajales Coello” Holguín. Cuba.
- Álvarez de Z, C. (1999). *Diseño curricular*. La Habana. Editorial Academia.
- Álvarez de Z, C. (2001). *El Diseño curricular en la educación superior cubana*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Añorga, J. (1995). *Teoría de los sistemas de superación*. CENESEDA. Impresión Ligera. La Habana. Cuba. 1995.
- Cassarini R. M. (1999). *Diseño curricular*. México. Editorial Trillas.
- Cassarini, R. M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México. Editorial Trillas.
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Ediciones Ortoedro, S.L., Barcelona.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo*. Madrid. Editorial S.L. - Libros DYKINSON
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo*. Madrid. Editorial Dykinson, S. L Educación.
- Fajardo García, V, (2010). *Programa de continuación de estudios de español para los estudiantes extranjeros del Instituto Superior de Ciencias Médicas en Santiago de Cuba*. Tesis de Maestría en la enseñanza del español como lengua extranjera, Santiago de Cuba. Soporte Magnético.
- González Rey F. (1995): *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
- González Cintra, N. (2006). *Propuesta de un programa de español con fines específicos para estudiantes anglófonos de la especialidad Servicios Gastronómicos en la especialidad del turismo*. Tesis de Maestría en Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Soporte Magnético.
- González P. O. (1994). *Currículo: diseño, práctica y evaluación*. La Habana. SEPES.
- González Pacheco, O. (1994). *Currículo: diseño, práctica y evaluación*. La Habana. SEPES.

Herrera Santana, D. (2008). Diseño curricular para el proceso de enseñanza aprendizaje acelerado del español como lengua extranjera en las ciencias biomédicas. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santa Clara. Soporte Magnético.

Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid. Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva Laborí de la Nuez, Bárbara e Iñigo Oleagordia.

Martí, J. (1975). Obras Completas. Tomos 2 y 8. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.

MES. Resolución No. 09 / 18. Reglamento de Posgrado

Resolución No. 2 de 17/01/2018. Reglamento de trabajo docente y metodológico.

Pineda, U. (2008). Diseño curricular para la disciplina Español para extranjeros en la formación preparatorio para carreras de ciencias médicas. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Material en soporte digital. Universidad de Oriente.

Quintela (2001). En: Fajardo, G. V. (2010). Programa de continuación de estudios de Español para los estudiantes extranjeros del Instituto Superior de Ciencias Médicas en Santiago de Cuba. Tesis de Maestría en la enseñanza del español como lengua extranjera, Santiago de Cuba.

Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Stable, V. (2006). Una Propuesta Lingüístico – Metodológica para el tratamiento del léxico en el Programa de Español como lengua extranjera en la especialidad de Recepción en el sector del turismo. Tesis de Maestría en Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Vigotsky, L.S. (1982). Pensamiento y lenguaje. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Fuentes electrónicas:

Álvarez de Zayas, C. M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior. Ciudad de La Habana: MES. Fuentes G., H. (1994). Fundamentos de didáctica de la educación superior. Centro de Estudios de Educación Superior(CEES) Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Recuperado de <http://www.ecured.cu/index.php/Posgrado>

Benítez Cárdenas, Francisco; Hernández Gutiérrez, Dimas y Pichs Herrera, Berta. (2006). La universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos20/universalizacion-escuela-cuba/universalizacion-escuelacuba.shtml>

Canale (1983) y Canale y Swain (1980) en (s-n) (2006). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural. Recuperado de <http://intelligenza.blogspot.com/feeds/115108483891391417/comments/default>

Colectivo de Cutores. (2006). [La Nueva universidad Cubana y su Contribución a la Universalización del Conocimiento](#). La Habana. Editorial. Félix Varela.

González Maura, V (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. En: Revista Cubana de Educación Superior. Vol XXII. No. 1 2002 pp. 45-53 y en: Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital. Sección de los lectores. 25 marzo 2004 <http://www.campus-oei-org/revista/deloslectores/maura.pdf>

HYMES, DELL (2002). La competencia comunicativa. Recuperado de <http://www.huitoto.udea.edu.co>

LA BAYAMESA. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRAJERAS.

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

Cuando se enseña una lengua extranjera se necesita propiciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes; para ello es importante que se conceda valor a la actividad del alumnado, de manera que forme y desarrolle todas sus potencialidades por medio de su propia actuación bajo la dirección acertada del maestro. Caminar hacia la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras y desarrollar la personalidad integral de los estudiantes requiere transformar la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, las formas tradicionales de enseñanza; para lo cual la clase es la forma fundamental de organización. El trabajo nos presenta una revisión bibliográfica donde nos muestra la necesidad de una nueva visión y un nuevo paradigma como una alternativa viable para potenciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes de lenguas extranjeras en un aula intercultural. El objetivo consiste en proponer un acercamiento a la historia de Cuba a través de la canción en una clase de ELE. En él aparecen cuatro versiones de la canción "La Bayamesa", canciones que muestran gran amor y patriotismo del pueblo cubano de una manera diferente, atractiva y amena.

Palabras clave: Aprendizaje desarrollador, lenguas extranjeras e interculturalidad.

ABSTRACT

When a foreign language is taught, it is necessary to promote developer learning in students; For this, it is important that value is given to the activity of the students, so that they form and develop all their potentialities through their own action under the correct direction of the teacher. Moving towards interculturality in the teaching of foreign languages and developing the integral personality of the students requires transforming the dynamics of the teaching and learning process, the traditional forms of teaching; for which the class is the fundamental form of organization. The work presents us with a bibliographic review where it shows us the need for a new vision and a new paradigm as a viable alternative to enhance developer learning in foreign language students in an intercultural classroom. The objective is to propose an approach to the history of Cuba through song in an ELE class. In it there are four versions of the song "La Bayamesa", songs that show great love and patriotism of the Cuban people in a different, attractive and enjoyable way.

Keywords: Developer learning, foreign languages and interculturality.

INTRODUCCIÓN

La relación entre lengua y sociedad en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido objeto de estudio de los especialistas por mucho tiempo a partir del hecho ampliamente comprobado de que las diferencias en los medios físicos e histórico sociales en que viven las diferentes comunidades lingüísticas condicionan la conceptualización de la realidad de los individuos que conforman dichas comunidades. Esto se materializa en la realización práctica del sistema lingüístico en el discurso de cada persona. En consecuencia, cada sistema lingüístico está marcado por una cultura referente.

Aprender una lengua extranjera es un requisito para muchos sistemas educativos en la mayoría de los países desarrollados. Puede ser invaluable para las interacciones profesionales y sociales en toda la vida.

Cuando un extranjero llega al país está ávido de conocer sus costumbres, sus calles, su religión, sus lugares turísticos; también quiere visitar sus playas. Algunos se interesan, además, por su historia. A otros les importa llegar para estudiar español y acuden a la Facultad para matricular en los Cursos de Corta Duración (CCD) si permaneciera en el país hasta tres meses, o de Larga Duración (CLD) si fuera por más tiempo. Asimismo, si van a estudiar alguna carrera en Cuba, matriculan en la Preparatoria.

Sea en uno o en otro curso, se habla un poco de la historia del descubrimiento de América, del surgimiento de la religión africana, o se ve algún que otro pasaje relacionado con sucesos que propiciaron el origen de una frase, o un evento.

A ello se le suma que se trabaja con aulas multiculturales y por ende hay diversidad de ideologías, creencias, costumbres, culturas, entre otras. Ese carácter multicultural constituye todo un reto pedagógico para los profesores de español como lengua extranjera o segunda lengua. Hay que adaptar la enseñanza a los intereses y motivaciones comunicativas de los estudiantes, a su diversidad cultural; propiciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes. Pero avanzar hacia la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras demanda transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, las formas tradicionales de enseñanza.

Pensando en todo ello, las autoras de este trabajo fueron madurando la idea de cómo hacer llegar a los estudiantes, de una manera diferente, atractiva y amena, parte de la

historia de Cuba. Podría ser un motivo para adentrarlos en ella, un hecho tan importante para el país como fue el inicio de las guerras de independencia o el incendio de Bayamo.

Entonces, ¿por qué no usar **La Bayamesa** y sus versiones para desarrollar una clase? Se hablaría de historia, sin hablar o mencionar ese término y sin necesidad de hacer referencia a todos los hechos acaecidos, y se conocería además, sobre los diferentes orígenes que tiene un mismo nombre.

La trascendencia de La Bayamesa, no reside solamente en ser el origen de la canción romántica en Cuba, sino que esta inspiró otros temas nacionales reconocidos con el mismo nombre. En la manigua se conservaría la música, pero la letra sería modificada para conferirle un tono más patriótico. La tercera canción -también originada en esa tierra oriental- es el Himno Nacional, compuesto por Pedro (Perucho) Figueredo. Mientras que el último tema es de la autoría de Sindo Garay, quien se inspiraría en aquellas que le antecedieron para esta nueva versión.

OBJETIVO: Proponer un acercamiento a la historia de Cuba a través de la canción en una clase de ELE.

DESARROLLO

El aprendizaje de otros idiomas permite enriquecer la vida, experimentar nuevas ideas, ejercitar la mente, beneficiarse de la diversidad cultural mundial.

En el estudio de las lenguas extranjeras se debe conceder una gran importancia a la actividad del estudiante para que forme y desarrolle todas sus potencialidades por medio de su propia actuación bajo la dirección acertada del maestro, a partir de aquí se propicia el desarrollo de un aprendizaje desarrollador en los estudiantes: "un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto perfeccionamiento constante, de su autonomía y autonomía y autodeterminación, en interna conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social" (Castellanos y otros, 2001)

Para lograr que la enseñanza de una lengua extranjera sea verdaderamente desarrolladora tiene que producirse un aprendizaje realmente significativo, y su

significación depende del nivel de relación que esta tenga con las situaciones comunicativas, a través de las cuales los estudiantes forman hábitos y desarrollen habilidades comunicativas, con la realidad social que los rodea, el aprendizaje interactúa con el contexto social.

En la enseñanza de lenguas extranjeras la comunicación, como su principio rector, interactúa con los principios generales de la didáctica general.

“Fundamentos de la didáctica de las lenguas extranjeras

- ✓ La didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha recorrido un amplio camino de desarrollo desde el uso en las clases de los métodos gramático-traduccionales, directo, audiolingual, audiovisual, hasta llegar al actual enfoque comunicativo.
- ✓ El propio desarrollo de esta disciplina y su base teórica ha llegado a nuestros días en los que, desde hace algún tiempo, se viene debatiendo entre lo adecuado del término metodología, didáctica especial o simplemente liguodidáctica, su esencia es que la misma se dirige al estudio e investigación de cómo hacer cada vez más efectivo y comunicativo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, cómo organizar la clase de manera tal que responda a las necesidades comunicativas de los estudiantes. La posición que asume al respecto es que se debe hablar de didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, por cuanto su objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a través de la comunicación y para la comunicación”.

Al respecto el Dr C. Rodolfo Acosta plantea que: "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 humanista, donde un grupo de estudiantes disfrutan y se responsabilizan en condiciones favorables de aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación que les permite auto realizarse 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)

Según la Dra. C. Isora Enríquez OÃFarril el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras desde una perspectiva desarrolladora significa:

- ✓ Promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, al 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 y cultural que garantiza a la humanidad y reafirma su identidad nacional y cultural.
- ✓ Diagnosticar la zona de desarrollo próximo y al hacerlo tener en cuenta que no se trata solo 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.
- ✓ 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.
- ✓ Propiciar la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo-valorativo, de manera que el aprendizaje sea significativo porque lo que se 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.
- ✓ Motivara los estudiantes a aprender la lengua extranjera por la satisfacción personal que implica poder comunicarse como personas de diferentes partes del mundo y acceder a la gran cantidad de información que 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. (Enriquez.2004:22)

Debemos destacar que para desarrollar la capacidad del estudiante extranjero en nuestro contexto social implica potenciar no solo la competencia de la lengua que aprende, sino también los medios “para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de la comunicación” en una situación concreta.

Se reconocen como principales fortalezas en este proceso formativo, un claustro docente con experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera, la motivación de los estudiantes por elevar su dominio de las habilidades comunicativas en la lengua, el contacto con la cultura nacional y el compromiso profesional de los docentes del claustro con el perfeccionamiento constante del proceso de enseñanza—aprendizaje de ELE.

A partir de las potencialidades de los cursos de ELE en la Universidad de La Habana, se proponen las siguientes pautas metodológicas para fortalecer las relaciones socioculturales y comunicativas de los estudiantes extranjeros en el contexto local:

- ✓ Incluir actividades que posibiliten el análisis de contenidos culturales, conocimientos, valores, creencias, que atiendan a factores afectivos, cognitivos y situacionales y que fomenten la competencia intercultural.
- ✓ Ofrecer la cultura integrada en el curso, y no de un modo aislado, con una progresión de los aspectos culturales que permita dinámicas interculturales a lo largo del proceso de adquisición de la lengua.
- ✓ Analizar temas culturales en las aulas teniendo como criterio patrones de comportamiento, valores y creencias relevantes de carácter intercultural que influyen en la actuación del estudiante en el contexto local.
- ✓ Dar alternativas para que el alumno reflexione sobre temas, patrones y prácticas cotidianas de nuestra ciudad, para que las compare y esté preparado para comportarse adecuadamente en contactos culturales con los nativos. (Tardo F, 2015)

Consideramos que para el logro de este proceso permanente de relación y comunicación, se precisa orientar la programación cultural a las necesidades del estudiante en la realidad cubana, a partir de diversos conocimientos locales que dinamicen el rol crítico

del aprendizaje y de los conocimientos del contexto sociocultural. Es importante hacer una valoración del conocimiento intercultural, como proceso cognitivo indispensable de construcción didáctica para actuar de forma autónoma en los encuentros interculturales, debe permitir al estudiante extranjero desarrollar sus capacidades para conceptuar el amplio proceso identitario dentro de la cultura en la cual se encuentra inmerso, a partir de negociar los significados construidos como conocimiento.

Según la investigadora Tardo Fernández, (2015) esto implica desarrollar sus potencialidades para saber identificarse y diferenciarse en el entorno social y cultural, que incluye la *familia y la comunidad*, así como las *actividades culturales locales* que le permite potenciar este conocimiento desde una relación que contribuye a entender las variadas formas de identificación cultural como un proceso dialéctico, fluido, movable, pero también contradictorio, conflictivo y ambivalente, provocando la reflexión y el descubrimiento que permita el respeto, la tolerancia y la integración en la interacción social.

1.1- La Bayamesa. Tratamiento didáctico desde la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extrajeras.

Revisando la historia política, literaria y musical de Cuba se ha podido comprobar cómo han sido compuestos y musicalizados más de un tema con título **La Bayamesa**; y que tanto el primero como el tercero, han sido objeto de diferentes versiones, motivado porque la transmisión se hacía de manera oral o porque era objeto de circunstancias en las que su popularidad provocó cambios de letra o en la propia melodía.

La primera pieza musical a la que se denominó así fue a la compuesta en 1851 por José Fornaris, Carlos Manuel de Céspedes y Francisco Castillo Moreno; y que fuera dedicada a Luz Vázquez y Moreno.

Entre las costumbres de la época, sobre todo entre las familias más adineradas amantes de las letras y las artes, se incluía la presencia a teatros, a veladas familiares y, para los más jóvenes, los encuentros nocturnos, los que terminaban, casi siempre, frente a la casa de alguna joven a quien un integrante del grupo cortejaba. Se organizaba entonces una serenata y la muchacha, si quería, podía asomarse a la verja de su ventana para escucharla.

Pedro Figueredo Cisneros y Carlos Manuel de Céspedes se unieron a un grupo de jóvenes que amaban la música, la poesía, la literatura, el teatro y crearon la sociedad La Filarmónica de Bayamo.

En 1851, el 18 de marzo, estaba reunido un grupo de esos jóvenes. Entre ellos se encontraban Francisco Castillo: este último enamorado de Luz Vázquez, y propuso dedicarle una canción.

Esa misma noche José Fornaris compuso la letra de la canción y al día siguiente, puso la letra en manos de Carlos Manuel de Céspedes y de Castillo Moreno. Así nació la más bella página musical de la colección trovadoresca cubana.

¿No te acuerdas, gentil bayamesa/ que tú fuiste mi sol refulgente,
y risueño en tu lánguida frente/ blando beso imprimí con ardor?
¿No recuerdas que un tiempo dichoso/ me extasié con tu pura belleza,
y en tu mano doblé la cabeza/ moribundo de dicha y amor?
Ven y asoma a tu reja sonriendo / ven y escucha amorosa mi canto,
ven, no duermas, acude a mi llanto / pon alivio a mi negro dolor.
Recordando las glorias pasadas/ disipemos, mi bien, la tristeza,
y doblemos los dos la cabeza / moribundos de dicha y amor.

Una segunda canción con nombre **La Bayamesa**, fue la versión surgida en la manigua redentora. Iniciada la guerra por la independencia en octubre de 1868, la composición de Fornaris, Castillo y Céspedes adquiría una mayor popularidad y se relacionó con la expresión del sentimiento patriótico.

Antes de que la ocuparan las fuerzas colonialistas, la ciudad de Bayamo, fue incendiada por sus propios hijos, el 12 de enero de 1869. Los insurrectos y sus familiares, para escapar de la persecución española, se internaron en los montes y tuvieron que enfrentar los peligros y privaciones que ello suponía. Aunque todo parecía ser desalentador, la música fue uno de los modos que encontraron para disminuir el desánimo y La Bayamesa original cobró otro sentido en una versión popular.

Fueron cambiados los versos de amor de la canción original por otros que hablaban de patriotismo y de exaltación de la lucha por la libertad. Con la misma música se cambiaron los versos y se cantaron con intención libertaria.

¿No recuerdas gentil bayamesa? / Que Bayamo fue un sol refulgente

Donde impuso un cubano valiente/ Con sus manos el pendón tricolor?

¿No recuerdas que en tiempos pasados/ El tirano explotó tu riqueza

Pero ya no levanta cabeza/ Moribundo de rabia y temor?

Te quemaron tus hijos, no hay pena/ Pues más vale morir con honor

Que servir a un tirano opresor/ Que el derecho nos quiere usurpar

Ya mi Cuba despierta sonriendo/ Mientras sufre y padece el tirano

A quien quiere el valiente cubano/ Arrojar de sus playas de amor

La tercera canción es **La Bayamesa** de Pedro Figueredo

La noche del 13 de agosto, en un encuentro que sostuvo Pedro Figueredo con Francisco Vicente Aguilera y Francisco Maceo Osorio, este último le pidió a Figueredo que compusiera un himno similar a La Marsellesa. El patriota bayamés aceptó y esa propia madrugada ya tenía la letra y la música, del himno al que llamó La Bayamesa.

Ahora se hacía necesario ver cuándo se presentaría. La oportunidad fue en la celebración del Corpus Christi, que tuvo lugar el 11 de junio de 1868. El gobernador de Bayamo, Julián Udaeta, iba a estar presente en la celebración. Figueredo manifestó enseguida su determinación de asumir toda la responsabilidad en caso de que la temeridad provocase algún incidente con las autoridades de la ciudad.

Con la insurrección, el 10 de octubre de 1868, La Bayamesa de Figueredo adquiriría su sentido como “himno patriótico”. En la mañana del 20 de octubre, tras la toma de la ciudad de Bayamo por los mambises y la rendición del cuartel, los pobladores se reunieron en la plaza para celebrar la victoria. Las campanas y la música acompañaban el entusiasmo general, motivado por Perucho Figueredo, quien avanzaba entre la multitud.

La muchedumbre, inspirada por el triunfo, comenzó a tararear las notas de La Bayamesa, con la música de fondo que ejecutaba la orquesta. Entonces hizo su entrada la Abanderada, Candelaria Figueredo, hija de Pedro Figueredo, vestida con el traje de libertadora, escoltada por un hijo de Figueredo, Gustavo, y por otro de Céspedes, Carlos Manuel.

Se levantaron las voces que le solicitaban a Figueredo que revelara la letra del himno patriótico, ya que su música era conocida por todos, para que fuese cantada por los presentes. Fue entonces que, sobre la montura del caballo, anotó los versos del patriótico himno, que con anterioridad ya había compuesto.

Sobre cuáles fueron las estrofas que se cantaron el 20 de octubre se ha polemizado mucho. El 27 de octubre de 1868, siete días después de haber sido conocida su letra públicamente, aparece, por primera vez, el texto impreso firmado por el propio autor. Se publica con el nombre de La Bayamesa, Himno Patriótico. Solo consta de dos estrofas, que constituyen actualmente el Himno Nacional cubano.

Al combate corred, bayameses, / que la patria os contempla orgullosa;
no temáis una muerte gloriosa/ que morir por la patria es vivir!

En cadenas vivir es vivir/ en afrenta y oprobio sumido;
del clarín escuchad el sonido / a las armas, valientes, corred!

Esto explica por qué, al marchar a la manigua insurrecta, La Bayamesa de Figueredo se convirtió en el himno de los patriotas.

Hay que destacar también que surgieron y circularon durante los diez años de la Guerra Grande otras versiones de esta marcha con 5 estrofas. Y que aún apareció otra en 1912.

A partir de estos datos, se pueden inferir dos ideas diferentes. La primera, que Figueredo haya escrito esta obra con todas sus partes, pero que solo divulgó las dos primeras estrofas, ya fuese con el objetivo de facilitar su interpretación o por no creer necesario incluirlas todas.

Lo innegable es que en El Cubano Libre y en la versión que en Cayo Hueso divulgaron Candelaria Figueredo y su esposo, solo figuraron las dos primeras estrofas. También está

comprobado que solo fueron conocidas por los participantes en la Guerra de los Diez Años las dos primeras. Ellas serían como la versión definitiva de La Bayamesa, Himno Patriótico, Himno de Bayamo, Himno Revolucionario Cubano.

Si los constituyentes de 1901 adoptaron como Himno Nacional las dos estrofas iniciales de Figueredo, las constituciones de 1940 y de 1975 reafirmaron esta versión como el Himno Nacional Cubano.

Cierra este ciclo de canciones con un nombre recurrente, Mujer Bayamesa, también conocida como La Bayamesa de Sindo. Su autor fue el trovador santiaguero Sindo Garay. Esta criolla, marcada por tradiciones, recuerdos, amor, la compuso una madrugada de 1918 en la que letra y música vinieron juntas.

Tiene en su alma la Bayamesa/ triste recuerdo de tradiciones
cuando contempla los verdes llanos/ lágrimas vierte por sus pasiones
Ella es sencilla, le brinda al hombre/ virtudes todas y el corazón
pero si siente/ de la Patria el grito
todo lo deja, todo lo quema / ese es su lema, su religión.

Si se busca elementos comunes entre estas Bayamesas, habría que resaltar: el carácter patriótico de cada una, la evocación a los tiempos dichosos, la necesidad de levantarse después de las caídas y alusiones a los pasajes de la guerra de independencia.

Sugerencias para el trabajo con estas canciones y para el inicio de la clase:

Se puede comenzar con el video clip de Eduardo Sosa sobre La Bayamesa, pero sin al audio. Orientar a los estudiantes que lo observen bien para que digan posteriormente de qué creen que trate.

Una segunda variante puede ser trabajar con el título. Copiarlo en el pizarrón, explicar el uso de la mayúscula en ese caso pues es un gentilicio. Hablarles brevemente de esta ciudad de la provincia Granma. Luego preguntarles de que puede tratar un texto que lleve ese nombre.

La propuesta que se presentará responde a la primera sugerencia (la de comenzar con el video) Cuando termine esta primera parte, se les entrega la canción, con espacios en blanco, para que la completen en este segundo visionado, ahora con audio.

Una vez completada la canción se podrán realizar ejercicios como estos:

1- El sinónimo de estos vocablos los encuentras en el texto. Localízalos:

- a) Brillante, resplandeciente
- b) Débil
- c) Atrevimiento
- d) Próspero
- e) Angustias
- f) Agonizante

2- Entre los espacios en blanco que completaste, existen varios verbos.

2.1- Analiza el modo y el tiempo en que se usaron. ¿Qué aportan al texto?

3- ¿A quién está dedicada la canción? ¿Por qué lo sabes?

3.1- Localiza frases que lo demuestren

Se les explicará a los estudiantes el origen de esta canción, sus autores y que esta Señorita Luz Vázquez, fue después combatiente mambisa.

Comentarles que, aunque la letra original de esta canción, tiene un espíritu de naturaleza patriótica, poco después del 10 de octubre de 1868 circuló entre los bayameses que estaban en la manigua, otra bayamesa. Entregar, por equipo, algunas estrofas para que las comparen y vean semejanzas y diferencias.

Se les presentará la tercera Bayamesa, esa que se convirtió en el Himno Nacional de Cuba.

1- Ahora escucharán otro texto titulado también La Bayamesa y que seguro lo has oído en otros momentos. ¿Dónde?

2- Localiza en el texto frases que te expresen:

___ El llamado a la lucha

___ Cuando se lucha por algún ideal la muerte es útil

___ Vivir sin libertad, es como vivir agraviado o ultrajado siempre

3- ¿Qué te comunica el verso “Del clarín escuchad el sonido”?

4- Para seguir ampliando tu vocabulario, completa el siguiente cuadro

sustantivo	adjetivo	verbo
combate		
		temáis
muerte		
	orgullosa(o)	
		vivir
	sumido(a)	
armas		

Una cuarta canción con un nombre similar es la compuesta en 1918 por Sindo Garay, trovador santiaguero.

1- A continuación, vas a escucharla con atención. Repara en la música y di de qué trata.

Entregar la canción. Ahora la leen y la escuchan. Luego realizarán las actividades

2- Se corresponde la respuesta que diste al principio con lo que leíste ahora. ¿Por qué?

3- Seleccione las ideas que encuentras presentes en el texto.

___ La mujer bayamesa llora al recordar cómo era su tierra

___ La bayamesa es una mujer triste

___ Ella es espontánea, sincera

___ Llena de virtudes, ama a su hombre con toda el alma

___ Si es preciso abandona todo por la Patria

3.1- Escoge una y demuestra tu respuesta.

3.2- Todos los verbos utilizados están en presente de indicativo, sin embargo se hace referencia tiempos que ya han pasado. ¿Puedes decir qué quiere lograr el autor con ese empleo?

4- ¿Encuentras alguna similitud entre esta Bayamesa y las otras que conociste hoy? Explica tu respuesta.

Para finalizar la clase se presentará una imagen (pudiera ser esta) y se les pediría que la relacionen con la clase



CONCLUSIONES

En la fundamentación teórica realizada se sugiere la necesidad de ofrecer nuevas concepciones teóricas del proceso de aprendizaje desarrollador de lenguas extranjeras, en lo fundamental dirigido al logro de procedimientos interculturales que conlleven a que los alumnos puedan determinar, analizar, interpretar y contrastar contenidos culturales, valores, creencias, ideas y elementos identitarios de su propia lengua y cultura con aquellos de la lengua y cultura extranjera, a fin de que puedan contar con las herramientas básicas que le posibiliten comunicarse con suficiencia, tanto de forma oral como escrita, en contextos lingüísticos, situacionales y socioculturales variados en lenguas extranjeras.

Las actividades mostradas representan otra manera de trabajar la interculturalidad, para ello, hay que adaptar la enseñanza a los intereses y motivaciones comunicativas de los estudiantes, a su diversidad cultural; propiciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes. Para avanzar hacia la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras demanda transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje y las formas tradicionales de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aballí Moliner y González Vera. (2009) La clase de lengua extranjera. <http://m.monografias.com>

Acosta Padrón. R (2005) Didáctica desarrolladora para lenguas extranjeras. IPLAC. La Habana.

<http://scholar.google.com>

Betancourt Molina, Lino: La Trova y el bolero. Apuntes para una historia. Editora musical Producciones Colibrí, 2011. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/10/19/la-trascendencia-de-las-bayamesas-la-cancion-romantica-y-el-himno-patriotico/>.

Enriquez OÁ Farril. I (2004) Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. ISPEJV. La Habana (material en soporte digital)

Giráldez, Laura Mercedes. La Bayamesa, la cubanía, la Patria. A 169 años de la primera composición cubana titulada La Bayamesa, breve mirada a esas piezas de la cultura cubana. internet@granma.cu.

González Cancio. R. G. (2009) La clase de Lengua Extranjera. Teoría y práctica Editorial Pueblo y Educación. La Habana. <http://m.monografias.com>

Horuitiner Silva. P (2008) La universidad cubana. El modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana. <http://search.proquest.com>

Instituto Cervantes (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid: Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Tardo Fernández (2015). Los cursos español como lengua extranjera de la Universidad de oriente y la relación con la ciudad de Santiago de Cuba. Número Especial. <http://santiago.uo.edu.cu>

Torres Cuevas, Eduardo. La trascendencia de las "Bayamesas"; la canción romántica y el himno patriótico. <http://www.misiones.minrex.gob.cu>.

Zamora Céspedes, Bladimir: Las Bayamesas. La jiribilla. <http://www.lajiribilla.cu>

LA PERTINENCIA SOCIAL DE LOS CURSOS DE CORTA DURACIÓN (CCD) DE ESPAÑOL PARA NO HISPANOHABLANTES

MSc Ivis Virginia Peraza Oliva, ivis.peraza@fenhi.uh.cu; <https://orcid.org/0000-0002-6676-6469>

Lic. Lennys Cecilia Barcaz Lescaille, lennys.barcaz@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5224-5857>

MSc Teresa Trujillo Mazorra, teresa.tm@fenhi.cu, <https://orcid.org/0000-0002-5224-5857>

Universidad de La Habana.

RESUMEN

La pertinencia social es la formación de los recursos humanos para emprender y desarrollar el conocimiento científico, tecnológico y productivo en búsqueda constante de la calidad ante las exigencias sociales contemporáneas. El concepto de pertinencia se ciñe al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de ella.

Palabras claves: pertinencia social, calidad, educación superior, universidad, cursos de corta duración.

ABSTRAC: Social relevance is the training of human resources to undertake and develop scientific, technological and productive knowledge in a constant search for quality in the face of contemporary social demands. The concept of relevance is limited to the role that higher education plays in society and what is expected of it.

Keywords: Social relevance, higher education, quality, university, short courses

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior se ha estado transformando, guiándose por criterios que determinan su jerarquía dentro la sociedad: *pertinencia, calidad e internacionalización*. La pertinencia se refiere a que sus instituciones sociales, como la Universidad, satisfagan como un todo, los procesos y productos. La pertinencia se refiere a: la formación de recursos humanos, el desarrollo económico y social de carácter local y nacional, el avance del conocimiento científico y tecnológico, en fin, al aumento del compromiso práctico con la sociedad (Álvarez de Zayas, 1999).

En el contexto de la sociedad contemporánea las facultades de la Universidad de La Habana son parte del mundo académico global. Hoy día, ninguna universidad puede sustraerse de las relaciones internacionales y los intercambios académicos con el extranjero. Sin embargo, cuando nos referimos a la internacionalización de la educación

superior estamos hablando de algo que va más allá del fomento de las relaciones internacionales o de la simple promoción de la cooperación internacional. En realidad, nos estamos refiriendo a una nueva función de la universidad contemporánea, que viene a agregarse a sus funciones clásicas y que consiste fundamentalmente, en subrayar la dimensión internacional de su quehacer. Como señalan algunos autores, la internacionalización de la educación superior es la respuesta construida por los universitarios frente al fenómeno de la globalización y de la naturaleza sin fronteras, del conocimiento contemporáneo.

Águila citada por López (2005), vincula la pertinencia social con la *calidad* de la educación superior y destaca la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales de su entorno y los procesos *internacionales*, que a criterio de las autoras de este estudio, están relacionados con la movilidad estudiantil y profesional. La búsqueda constante de la *calidad* educativa no está desvinculada de los propósitos de la pertinencia.

En su trabajo “Pertinencia y *Calidad* en la Educación Superior”, Carlos Tünnermann Bernheim (2000) hace referencia al tratamiento del concepto de pertinencia y específicamente el de pertinencia social en documentos, tales como “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, “Documento de política para el Cambio y el desarrollo de la Educación Superior” elaborados por la UNESCO.

Tünnermann (2000) se aproxima a otra arista del concepto cuando afirma que: “la valoración de la pertinencia no es una tarea fácil especialmente si se adopta el concepto amplio de pertinencia social. La pertinencia exige flexibilidad curricular, desplazar el énfasis en la transmisión del conocimiento, de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje, centrándolos en el estudiante, quien es el que aprende y tiene que “construir el conocimiento e incorporarlo a su estructura cognitiva.

La pertinencia social constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno. La universidad es una institución social enmarcada en el contexto de una formación social históricamente determinada. La interacción de esta institución social con la sociedad en la cual está insertada se da de

diferentes formas y con estructuras diversas tanto al interior de la universidad como del entorno social.

DESARROLLO

Para Posada (2008), la educación tiene que ver con el desarrollo humano personal y el proceso de adaptación a su entorno significativo. Esto supone una relación directa del conocimiento, su apropiación por parte del estudiante y su aplicabilidad, en tanto que la formación va más allá y tiene que ver con el desarrollo emocional, social y ético de los participantes. La función de la educación superior es por lo tanto universal pero además contextualizada.

En un primer acercamiento a este concepto se señala que *la pertinencia constituye la función social de la universidad*, se mide a través de las relaciones que se establecen entre esta y el entorno y determinan qué tan relevante es o no, la educación superior. En otras palabras, es la correspondencia entre las misiones de las instituciones de educación superior y las expectativas de la sociedad.

La noción de pertinencia de la educación superior aparece por primera vez en 1995 en documentos de la UNESCO y es fortalecida en 1998, durante el “Encuentro mundial sobre la enseñanza superior en el siglo XXI”. En ellos se expone que “La pertinencia de la educación superior debe ser considerada esencialmente en función de su lugar y su papel en la sociedad, es decir, su misión en materia de educación, de investigación y de servicios, tanto como sus lazos con el mundo del trabajo en el sentido más amplio, de sus relaciones con el estado y las fuentes del financiamiento público y de sus interacciones con los otros grados y formas de enseñanza” (UNESCO, 1998).

Malagón (2003) en su análisis expone tres enfoques relacionados con la definición anterior y que se resumen en la necesidad de que las universidades:

- Se concierten con el mundo actual y sus dinámicas
- Estrechen vínculos con el sector productivo
- Comprendan y acentúen la naturaleza social de la vinculación de la universidad y su entorno.

En cuanto al primer aspecto, el autor antes citado plantea que “en principio se pueden establecer dinámicas de pertinencia entre:

- La educación superior y las empresas; los sectores sociales
- Organismos gubernamentales de la educación superior: la universidad, su sistema y el Estado
- La universidad y el sistema de valores de una sociedad
- La universidad y los saberes populares
- La universidad y los procesos internacionales
- La universidad y los procesos culturales
- La universidad y la región donde está enclavada

En ellos se plantea que esta función de la educación superior debe evaluarse a partir de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. De ahí que se exija una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, reflejados en objetivos y necesidades:

- Facilitar el ingreso a una educación general amplia, a una educación especializada, centrada en las competencias y aptitudes, que preparen a los individuos para enfrentar situaciones diversas
- Fortalecer los servicios a la sociedad mediante un análisis interdisciplinario y transdisciplinario de los problemas
- Empezar acciones concretas encaminadas, principalmente, a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades
- Aumentar su contribución al desarrollo del sistema educativo en su conjunto, fundamentalmente, en lo que se refiere a la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación

- Dirigir todos sus esfuerzos a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, integrada por personas guiadas por la sabiduría y motivadas por el amor hacia la humanidad.

La Unesco (1995), se refiere a la educación superior como un sistema y su relevancia está en la forma en la que cada institución responde a las expectativas que la sociedad espera de ella. Así, esta relevancia incluye los temas como la democratización del acceso a los cursos de corta duración sin tener en cuenta la ideología, religión, edad, ni el nivel cultural, la participación es libre y espontánea. Los participantes harán un examen de clasificación para saber el nivel de lengua en que están y después deben:

- Llenar una planilla de matrícula
- Pagar una cuantía dependiendo de la cantidad de horas del curso
- Participar en un recorrido de familiarización con la Universidad de La Habana, su historia, datos de su estilo colonial, fundación, presentación y de sus principales dirigentes

Se coincide con la misión que se le asigna a la educación superior en este milenio, con el “deber ser” para unos, y con el “ser” para otros de la universidad ligada a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en las que están insertadas y a los retos del nuevo contexto mundial.

Sánchez (2005) propone otro punto de vista del razonamiento cuando destaca que “la pertinencia de la educación superior alude a la necesidad de que sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación superior tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social”.

Ampliando lo expuesto anteriormente, López, M. (2207), en su artículo “La educación superior y postgraduada”, plantea que: “Un sistema educativo (...) debe estar orientado hacia el estudiante extranjero como cliente. El sistema y los propios educadores han de preocuparse de lo que necesitan saber los estudiantes, lo que se traduce en conocer aquello que los estudiantes van a hacer después de graduarse y, en consecuencia, qué necesitarán saber para hacerlo bien”.

Águila (2005) subraya la urgencia y obligación de:

- Cumplir las exigencias y normas internacionales más generalizadas, relacionadas con la necesidad de lograr una situación favorable para lograr el intercambio profesional, académico e investigativo en el ámbito de la competencia global
- Comparar con estándares establecidos previo acuerdo y que satisfacen diversas exigencias sociales y estatales así como las propias de la organización.

En este estudio el concepto de pertinencia social se amplía para satisfacer las demandas de los estudiantes extranjeros procedentes de otros entornos con necesidades, expectativas y exigencias diferentes que son matriculados en los Cursos de corta duración (CCD) en la Facultad de Español para No Hispano- hablantes de La Universidad de La Habana (FENHI).

Estos CCD se caracterizan por:

- Gran volumen de información en un corto período: entre dos, tres y cuatro semanas
- Limitación de los contenidos lingüísticos de acuerdo con los objetivos del curso y el tiempo
- Tratamiento interrelacionado de las cuatro formas de la actividad verbal (AV) pero se hace énfasis en la comprensión auditiva, lectora y la expresión oral
- Intensidad de las clases
- Vinculación del aprendizaje con la historia y la cultura del país cuya lengua se estudia;

- Flexibilidad al responder a los intereses y necesidades de los estudiantes, Puig, Pernas Yareira, 2000

Se coincide con lo planteado por los autores mencionados y se propone ampliar el concepto de pertinencia social para satisfacer las demandas de un estudiante “de otro entorno” con características, necesidades, expectativas y exigencias diferentes a las que se plantean para estudiantes extranjeros de cursos de larga duración, a responder a esos contingentes cada vez más heterogéneos desde diferentes puntos de vista, hacer realidad la armonización de los CCD con otros reconocidos internacionalmente y el supuesto de un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante.

Estas vinculaciones van a constituir los espacios para la concreción de la pertinencia y para determinar qué tan pertinentes son o no los CCD de español para no hispanohablantes de la FENHI de la Universidad de La Habana.

A pesar de las limitaciones manifiestas del concepto de pertinencia, éste se encuentra contenido en la oferta de los cursos, su aceptación y valoración que hace cada participante al final por lo que constituye una retroalimentación a tener en cuenta en el momento de proponer un nuevo proyecto o reformular la oferta existente.

Se propone, entonces, que los objetivos y contenidos curriculares de los CCD respondan a las demandas de este tipo de enseñanza a nivel internacional, a través de la personalización del proceso, de la adaptación a las características del estudiante extranjero como cliente para que este pueda desenvolverse satisfactoriamente en los ámbitos de su vida personal, académica, laboral, profesional, intelectual y espiritual.

La pertinencia en los CCD de Español para no hispanohablantes de la Universidad de La Habana está relacionada con la búsqueda de satisfacer las necesidades lingüísticas, culturales, humanas y espirituales para esos estudiantes que asisten a esos cursos con diferentes objetivos: comunicarse en un breve tiempo con la población cubana, la vida social de los cubanos; conocer la cultura, aprender a bailar los ritmos típicos de Cuba; viajar a las provincias cercanas, las playas hermosas con que cuenta el litoral este de la capital, los museos; algunos se interesan por la religión Yoruba; disfrutar de la comida, la hospitalidad de este pueblo y en un breve tiempo logran satisfacer sus expectativas.

Se considera que para apreciar o evaluar la pertinencia de un curso, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones de referencia. En este caso los requerimientos que se plantean a una Educación Superior pertinente. Este importante reto en los CCD incluiría el trabajo docente metodológico encaminado a perfeccionar el modelo de enseñanza existente que:

- Genera un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, como su principal gestor
- Promueve la transformación curricular mediante propuestas basadas en satisfacer los intereses, las necesidades de los asistentes y cumplir sus expectativas
- Atiende y respeta la diversidad cultural
- Considera la situación y el contexto de aprendizaje

A través de:

- La atención a las nuevas necesidades de los estudiantes con el fin de responder a sus demandas profesionales, personales en un mundo en constante movimiento y rápida evolución
- Aplicación de las nuevas tecnologías
- Ampliación de las ofertas y variedad de los cursos
- Implementación de descriptores por niveles que faciliten la medición del dominio de la lengua.

Y de esta forma:

- Armonizar los CCD con otros semejantes a nivel internacional
- Garantizar la homologación y acreditación de los cursos recibidos

Reforzar su preferencia en la labor investigativa que:

- Estimule los estudios encaminados a perfeccionar el proceso docente y garantice la implementación de sus resultados

- Fomente la socialización de los logros mediante la participación en eventos científicos, trabajo en equipos interdisciplinarios
- Desarrolle la producción académico-científica: publicaciones, revistas y libros sobre los resultados alcanzados en esta esfera entre estudiantes de diferentes continentes.

¿Cómo se regulan y coordinan los procesos de certificación y acreditación de los CCD actualmente en la Universidad de La Habana?

En los CCD se expiden los siguientes tipos de certificaciones, no todas se reconocen en otros países:

- Certificado de participación con la cantidad de horas que contiene el curso
- Hago constar donde se refleja la cantidad de horas clase (h/c) y la participación. Esta forma la solicitan algunas agencias de Canadá e Inglaterra
- Certificado de participación con la cantidad de h/c y una caracterización del dominio de lengua del estudiante durante el curso
- Certificado con una calificación final; se les evalúan todas las formas de la actividad verbal. Se le otorga al estudiante que asiste a los CCD por convenios con la Universidad de La Habana
- Certificado que incluye la evaluación de las cuatro formas de la actividad verbal; se le aplica un examen de suficiencia a solicitud del estudiante de los CCD o de persona ajena
- Certificado que se le concede al estudiante que viene por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); el profesor ELE forma parte del tribunal de evaluación; se le otorga una calificación final, donde está incluido el dominio que tiene de la lengua.

En lo que respecta al proceso de evaluación del curso de un mes, la dirección del departamento ha diseñado un modelo de evaluación de las cuatro habilidades de la actividad verbal, donde se tienen en cuenta el entorno del aprendizaje y sus resultados. Al final, se le entrega un certificado de participación con la cantidad de horas clases que

recibió y una valoración cualitativa del desarrollo de sus habilidades y el nivel de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La pertinencia se convierte en un problema significativo, objetivo y relacionado con la evaluación del dominio de lengua. Este fenómeno tiene sus raíces en los inicios, cuando las agencias promotoras de los cursos influyeron en que el sistema de evaluación comprendiera solamente la evaluación inicial, de diagnóstico y la continua, por las particularidades y estatus de la mayoría de los participantes, turistas, los que se comprometían con asistir a clases, pero no querían someterse a la tensión que un examen provocaba. Al no ser la evaluación un requerimiento esencial, la descripción del dominio del español para no hispanohablantes por niveles no constituía una prioridad.

La determinación del nivel de entrada en los CCD es una condición importante para la efectividad del aprendizaje de los estudiantes y resulta bastante difícil porque los programas de la enseñanza precedente son muy diversos.

La ausencia de descriptores de entrada y salida como resultado de investigaciones, donde se hayan tenido en cuenta las particularidades de cursos de corta duración

La necesidad por parte de los estudiantes extranjeros que asisten a los CCD de acreditar los estudios de ELE realizados en la Facultad de Español para no Hispanoblanges de la Universidad de La Habana.

Los pasos que se están dando en Latinoamérica imponen apoyar y aportar elementos sustanciales que faciliten la coordinación y regulación de los procesos de certificación y acreditación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, de Zayas, C. (1999), "Didáctica: La escuela en la vida", Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

Asamblea de Rectores para la Aprobación Definitiva del SICELE, Medellín, Colombia, Acceso en línea el 24 de abril de 2008, URL disponible en: <http://www.congresodelalengua.gov.co>

Cano, M. (2001). La pertinencia en la Educación Superior: elementos para su comprensión, Acceso en línea el 2 de febrero de 2008, URL disponible en: <http://www.uv.mx/nesca/revistas/vinculo>

Descriptors TOEFL (2007): Acceso en línea el 4 de diciembre de 2007, URL disponible en: <http://wikipediafoundation.org>

Gibbons, M. (1996): Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI, Acceso en línea el 27 de marzo de 2008, URL disponible en: www.monografias.com

Fernández, F. (2007): 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

Malagón, L. (2003): La pertinencia en la Educación Superior: elementos para su comprensión. Revista de la Educación Superior, 32 (3), pp. 115-138, Mexico.

Tünnermann, C. (2006): Pertinencia y calidad de la Educación Superior, Lección inaugural en la Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Tünnermann, C. (2000): Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. Educación Superior y Sociedad, 11 (1-2), 181-196, Venezuela.

Tünnermann, Carlos: Pertinencia y calidad de la educación superior, Universidad del Atlántico. Doctorado en ciencias de la educación Barranquilla, 26 – 27 y 28 de mayo de 2011.

Peraza, Oliva Ivis V. (2008): Tesis de Maestría: "Propuesta de descriptores para el nivel elemental de los cursos de corta duración de español como lengua extranjera", La Habana, 2008.

Puig, Pernas Yareira (2004): "Nuevas posibilidades para la intensificación del proceso de enseñanza aprendizaje del ELE en los cursos de corta duración: su aplicación en una serie de libros de texto", Tesis en opción al grado de Doctora en Lingüística Aplicada, Universidad de La Habana.

Swami, P. (2001): Calidad de la educación: personalización educativa y pertinencia social. Conferencia dictada en la Décima Conferencia Mundial Trienal, Madrid, 2001.

UNESCO (1995): Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior, París. 1995

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La contribución al desarrollo nacional y regional, documento temático, París.

UNESCO, (2006) Informe final sobre la Pertinencia en la Educación Superior, Acceso en línea el 27 de mayo de 2008, URL disponible en: <http://portal.unesco.org>

Varela, L. (2003) Armonización de los sistemas de acreditación de conocimientos de lenguas en los países de los Tres Espacios Lingüísticos. Documento de trabajo, Acceso en línea el 22 de abril de 2007, URL disponible en www.oei.es

LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA Y SU PAPEL EN EL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO EN LA ASIGNATURA INGLÉS.

Silvia Elvira Rodríguez Arvelo, sarvelo@instec.cu. <https://orcid.org/53611623>. 0000-0001-8085-3297

Oraily Madruga Rios, oraily@instec.cu, <https://orcid.org/0000-0002-1571-0246>.

Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas-Universidad de la Habana

RESUMEN

El perfeccionamiento de la educación superior conlleva estudiar a fondo los medios de enseñanza-aprendizaje en el que intervienen, así como el protagonismo que desempeñan los profesores en relación con su uso, elaboración y función en el sistema evaluativo en las estrategias docentes de los actuales procesos formativos. Para utilizar de manera conveniente los medios de enseñanza, además de un adecuado conocimiento de sus bondades, ventajas y limitaciones, es imprescindible un profundo dominio de la base metodológica general. Los medios de enseñanza y aprendizaje permiten la facilitación del proceso, a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos sirven de apoyo material para la apropiación del contenido. El objetivo de este trabajo es mostrar la importancia de los medios de enseñanza en el aula para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El artículo recoge criterios de diferentes autores en cuanto a medios de enseñanza. En los últimos años, se ha producido un gran avance en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que ha provocado también un cambio drástico en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente las TIC se han convertido en un soporte básico en el aula, pues permiten ofrecer a los estudiantes más información y despiertan la motivación de los aprendientes.

Palabras claves: estudiantes, medios de enseñanza, docentes.

ABSTRACT

The improvement of higher education entails studying in depth the teaching-learning aids, in which they intervene; as well as the very important role teachers play in relation to their use, development and assessment of the current training processes. It is essential to manage the general methodological basis to using the teaching aids appropriately. In addition, teachers must be aware of their benefits, advantages and limitations, supporting their use in each appropriate case. Teaching-learning aids allow facilitating the educational processes through real objects. The paper's aim is to stress the importance of teaching aids in the classroom to support teaching-learning process. The article collects criteria from different authors regarding teaching aids. Lately, there has been a great advance in the field of Information and Communication Technologies (ICT), which has also caused a drastic change in teaching-learning methods. Currently, ICT has become an aid in the classroom as they offer more information to students and strengthen their motivation.

Keywords: students, teaching aids, teachers.

INTRODUCCIÓN

En cualquier nivel de desarrollo de la sociedad el proceso del conocimiento de la realidad y la enseñanza de las nuevas generaciones son condiciones esenciales de la existencia social. El maestro enfrenta el reto de instruir y educar en la sociedad actual, para ello se vale de una serie de herramientas que lo ayudan a fortalecer las diferentes aristas del conocimiento.

Los medios o recursos de enseñanzas son un importante componente didáctico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son aquellos elementos que se utilizan en los escenarios donde se desarrolla el proceso docente, que le sirven de soporte material a estos y que junto al resto de los componentes posibilitan el logro de los objetivos planteados. Son todos los medios materiales, que necesita el estudiante y profesor para una conducción efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje está compuesto por dos interrelaciones fundamentales: los componentes humanos y los componentes culturales. Los componentes humanos lo constituyen el maestro, los estudiantes y el grupo. Los elementos culturales abarcan: los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización.

Lograr un aprendizaje significativo en el estudiante requiere de docentes altamente capacitados que no solo impartan clases, sino también que contribuyan a la creación de nuevas metodologías, materiales y técnicas, que faciliten a los estudiantes la adquisición de conocimientos y habilidades que les sean útiles y aplicables en su vida personal, académica y profesional. De ahí la importancia de estas herramientas didácticas, cuyos objetivos primordiales serán fungir como facilitadores y potencializadores de la enseñanza que se quiere significar; esto independientemente de lo motivante que pueda resultar para el estudiante su utilización.

La educación es la mejor forma de acceder al aprendiente. Por consiguiente, es necesario que el profesor cuente con todo tipo de material didáctico y recursos necesarios.

Todo docente a la hora de enfrentarse a la impartición de una clase debe seleccionar los recursos y materiales didácticos que piensa utilizar. Muchos consideran que no son importantes los materiales o recursos que escoja, pues lo significativo es dar la clase,

pero se equivocan. Es fundamental elegir adecuadamente los recursos y materiales didácticos, porque constituyen herramientas imprescindibles para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Desde sus comienzos, la labor pedagógica se ha preocupado de encontrar diferentes medios para mejorar la enseñanza. Lo más frecuente es que la relación estudiante-contenido se produzca a través de algún medio, material o recurso didáctico que represente, aproxime o facilite el acceso del estudiante a la observación, investigación o comprensión de la realidad.

La organización y utilización adecuada de estos materiales facilita la creación de los contenidos, las concepciones, los valores y los principios psicopedagógicos que se ponen de manifiesto en el trabajo diario de las y los educadores, para apoyar el desarrollo de los estudiantes.

Las ventajas que aportan los materiales didácticos los hacen instrumentos indispensables en la formación académica.

Los medios de enseñanza engloban todo el material didáctico al servicio de la enseñanza y son elementos esenciales en el proceso de transmisión de conocimientos del profesor al estudiante. El modo de presentar la información es fundamental para su asimilación por el receptor. Los medios de enseñanza constituyen la serie de recursos utilizados para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje daremos a continuación diferentes criterios de autores sobre los medios de enseñanza.

DESARROLLO

1. Significado e importancia de los medios de enseñanza.

Con la introducción de la informatización en los centros docentes, esta se ha convertido en valioso medio para la sistematización de lo recibido en las diferentes asignaturas o disciplinas.

L. Klingberg denomina medio de enseñanza a:

Todos los medios materiales necesitados por el maestro o el alumno para una estructuración y conducción efectiva y racional del proceso de educación e instrucción a todos los niveles, en todas las esferas de nuestro sistema educacional y para todas las asignaturas, para satisfacer las exigencias del plan de enseñanza. (Klingberg, 1980, p.257)

Todo lo que contribuya a un desarrollo eficaz de la clase es un medio, que puede ser utilizado tanto por el estudiante como por el profesor y que con ello contribuye a la apropiación de conocimientos por parte del aprendiente. El autor reconoce que posibilitan una adecuada estructuración del sistema de clases y su conducción.

Vicente González Castro expresó que “los medios de enseñanza son todos aquellos componentes del proceso docente educativo que le sirven de soporte material a los métodos de enseñanza para posibilitar el logro de los objetivos planteados” (González Castro, 1986, p.46). Preciso además que: “son componentes de un proceso sistémico del que no pueden separarse. Son una parte componente esencial del proceso de adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y convicciones de los cuales no podemos prescindir” (González Castro, 1986, p.47).

Este autor evoluciona en su definición para llegar al carácter de sistema del proceso en el que se articulan para facilitarlo con la interacción medio-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-profesor. Permite el ascenso gradual hacia saber hacer, saber convivir y saber ser. Destaca este carácter sistémico de los medios para el desarrollo de las clases como una necesidad.

Los medios confeccionados para la docencia se basan en “un conjunto de palabras, imágenes, secuencias, fotos y símbolos” (Peraza Zamora, Gil López, Pardo García, Soler Cruz, 2017, p.8).

Los materiales que se diseñen para enseñar son muy útiles. Las imágenes, el sonido y los diversos textos escritos, entre otros transmiten mensajes para ser captados, analizados y discutidos en clases o para el trabajo independiente como recurso que emplea el docente para alcanzar los objetivos de los programas de estudio.

Este autor describe a los medios como: “Los recursos didácticos son mediadores que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, expresando interacciones comunicativas

concretas del docente que potencian la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas” (Ponce Tomalá, 2015, p.12). También, agrega que: “El recurso didáctico se puede elaborar de cualquier material, su objetivo es ayudar al maestro a facilitar sus clases para que el estudiante aprenda de manera fácil y dinámica el fin de estos recursos es dar los contenidos de manera propicia” (Ponce Tomalá, 2015, p.12).

Este autor considera los medios de enseñanza como renovadores dentro del sistema educacional y como promotores del desarrollo de los estudiantes. La función del maestro debe corresponderse con su planificación, uso y control de lo captado y de su manifestación verbal como resultado.

El Dr. Manuel Porto señala que medio es:

todo aquel componente material o materializado del Proceso Pedagógico que en función del método sirve para: a) construir representaciones de las relaciones esenciales forma–contenido, es decir, el significado y sentido de los conocimientos y habilidades a adquirir que expresan el objetivo, y b) motivar y activar las relaciones sujeto–objeto, sujeto– objeto–sujeto o sujeto– sujeto, así como la internalización y externalización de los contenidos, de las acciones individuales y conjuntas presentes en el proceso pedagógico. (Porto, 2000)

El Dr. Manuel Porto presenta la relación medio-método-objetivo como articulación coherente en la actividad docente que favorece la unidad entre conocimientos y habilidades; también lo integra a otros componentes, en este caso a los personalizados del Proceso Pedagógico Profesional, como su soporte esencial; se activan las relaciones sujeto-objeto, objeto-sujeto, sujeto-sujeto en la construcción del aprendizaje individual y grupal. La motivación es un elemento a tener en cuenta como punto de partida y como proceso para la máxima explotación de cada medio diseñado o utilizado.

Raúl Rodríguez Lamas y otros afirman: “entendemos como medio de enseñanza a todo componente material del proceso docente educativo con el que los estudiantes realizan en el plano externo las acciones físicas específicas dirigidas a la apropiación de los conocimientos y las habilidades” (Rodríguez Lamas, 2002, p.32).

Estos autores opinan que todo soporte material que se utilice en el proceso docente-educativo y que desarrolle las habilidades del estudiante contribuye a elevar su calidad. Se basan en la formación por etapas de las acciones mentales como resultado de su adquisición y demostración en las actividades docentes y extradocentes.

En la actualidad, es de suma importancia que el docente concientice la importancia de los medios de enseñanza y la manera en qué puede utilizarlos. Verdezoto Rodríguez y Chávez Vaca (2018) aseveran lo siguiente:

(...) existen múltiples aplicaciones y herramientas a las que puede recurrir el profesor para cubrir las necesidades de información de sus alumnos, así como para ampliar las fuentes de adquisición de conocimientos, teniendo en cuenta el rico arsenal de archivos con los que cuenta Internet. Conocer cuáles son las aplicaciones cuyo manejo resulta más atractivo y sencillo para los estudiantes favorecería a la preparación de los docentes y a la planificación de las actividades. (Verdezoto Rodríguez y Chávez Vaca, 2018, p.79)

2. Clasificación de los medios de enseñanza

Los medios de enseñanza pueden clasificarse en: visuales, auditivos y materiales.

a) Visuales: (textuales o impresos)

Con el nacimiento de la imprenta a finales del siglo xv, se genera un recurso capaz de plasmar en forma condensada y sintetizada la cultura y el conocimiento.

Hoy se pueden encontrar diversos materiales impresos que transmiten información mediante el lenguaje escrito, aunque muchas veces se encuentra acompañado de imágenes o dibujos que lo complementan. Estos medios continúan siendo utilizados y entre ellos están:

- los libros de textos
- los diccionarios
- los catálogos
- los manuales
- los cuadernos de trabajo

- los periódicos, las revistas
- los documentos históricos
- las guías didácticas
- mapas
- afiches
- murales, etc.

Los medios textuales se clasifican en:

- Material orientado al profesor: en el cual se incluyen todos los recursos elaborados con el fin de orientar al profesor como: guías, didácticas y guías curriculares.
- Material orientado al estudiante: en el cual se incluye todo el material textual para que conduzca al aprendizaje del estudiante.

b) Auditivos

Estos medios emplean el sonido como la modalidad de codificación de la información. El uso de este medio en el aula de clase ha dado lugar a la creación de los laboratorios de idiomas, que han permitido desarrollar habilidades auditivas para el manejo de lenguas extranjeras.

c) Materiales

Son aquellos que se utilizan en el aula y pueden ser materiales permanentes de trabajo, materiales informativos, materiales ilustrativos y materiales experimentales.

Desde la óptica de la educación a distancia Aparici (1999) clasifica las tecnologías utilizadas según su desarrollo histórico en cuatro etapas.

Primera etapa: caracterizada por el material impreso, textos y manuales.

Segunda etapa: caracterizada por la y utilización de televisión, videos y programas radiofónicos.

Tercera etapa: se incorpora la informática a los procesos de producciones tecnológicas de materiales.

Cuarta etapa: que denominamos digital y donde se integran los diferentes medios tecnológicos a través de redes como internet u otros canales digitales.

De acuerdo a Martínez (1999), los medios se clasifican en:

- medios tradicionales: voz, tablero, libro, mapas, etc.
- nuevas tecnologías: computadoras, redes, multimedia, software educativo, internet, etc.

Nuestro trabajo se enriquece con los conceptos planteados por Aparici (1999), porque las etapas planteadas por ese autor, ayudan con el uso de las nuevas tecnologías al profesor a explicar de manera clara y sencilla los contenidos, logrando que el estudiante pueda adquirir una adecuada percepción de lo que le desea transmitir.

3. Ventajas de los medios de enseñanza

Los medios de enseñanza aportan ventajas que los hacen instrumentos indispensables en la formación académica. Según la opinión de Ogalde y Bardavid (2007), los medios de enseñanza aportan las siguientes ventajas educativas:

- proporcionan información y guían el aprendizaje
- aportan una base concreta para el pensamiento conceptual
- contribuyen en el aumento de los significados
- desarrollan la continuidad de pensamiento
- hacen que el aprendizaje sea más duradero
- brindan una experiencia real que estimula la actividad de los estudiantes
- proporcionan, además, experiencias que se obtienen fácilmente mediante diversos materiales y medios
- ofrecen un alto grado de interés para los estudiantes
- evalúan conocimientos y habilidades
- proveen entornos para la expresión y la creación.

Estas ventajas sirven de gran apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y se consideran de gran importancia, porque no solo transmiten información sino que actúan como mediadores entre la realidad y el estudiante.

En los últimos años, se ha producido un gran avance en el campo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), lo que ha provocado también un cambio drástico en el método de enseñanza-aprendizaje. Actualmente las TIC se han convertido en una ayuda en el aula, pues ofrecen a los estudiantes más información y despiertan la motivación como afirman los expertos.

Las TIC son un conjunto de elementos y técnicas que permiten el almacenamiento, procesamiento y transmisión de información. Llevan inmersas en sí la evolución de nuevos métodos de enseñanza y abren nuevos caminos para la transformación de los modelos ahora existentes.

Coincidimos con el planteamiento siguiente: “Los recursos didácticos deben cumplir con las funciones básicas de soporte de los contenidos curriculares y convertirse en elementos posibilitadores de las actividades de enseñanza-aprendizaje” (Díaz Loaisíga y Guzmán Mercado, 2019, p.19). De esta manera, los medios logran incrementar el interés, y con ello los resultados académicos.

También motivan el trabajo en el aula. El introducir en la enseñanza recursos novedosos, suscita en los estudiantes un deseo de experimentación, de actividades. Permiten aprender a partir de los errores y tienen la posibilidad de pensar y cambiar su respuesta hasta alcanzar la correcta.

Es motivante para los estudiantes el uso de las TIC para estudiar una segunda lengua y a su vez estas sirven de apoyo y transformación de sus conocimientos y habilidades.

El conocimiento de una lengua extranjera es un componente básico en la formación de los estudiantes. La necesidad de aprender una segunda lengua adquiere importancia para participar en los campos de la educación, la cultura, las ciencias, la tecnología y el trabajo. Tener la oportunidad de conocer, aprender y utilizar un segundo idioma como, por ejemplo, el inglés, ofrece a los estudiantes la posibilidad de situarse en un nivel de igualdad con personas de otros países. Todos los que nos encontramos a la enseñanza

de una lengua extranjera hemos podido comprobar que es una disciplina que exige una renovación constante en su metodología.

El aprender otra lengua debe originar en los estudiantes una conciencia de que todo el mundo no es igual, de que existen diferencias y un entendimiento de otros puntos de vista distintos al propio, y así ayudarles a ser más tolerantes, comprensivos y respetuosos con la entidad cultural, los valores y derechos de los otros.

La incorporación de las TIC en el aula, concretamente en el área de lengua extranjera, supone la modificación de los métodos de enseñanza situando la actividad del estudiante en el centro de enseñanza-aprendizaje.

No cabe duda entonces, que las TIC desempeñan una labor primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que constituyen recursos metodológicos que proporcionan al estudiantado la posibilidad de practicar en situaciones más reales e interactivas.

En el Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC) se trabaja en el laboratorio de idiomas, lo cual permite cumplir con la clasificación de todos los medios de enseñanza como por ejemplo: videos, audiciones, preguntas interactivas, libros digitales, guías y ejercicios.

Debido al examen establecido por el Ministerio de Educación donde a los estudiantes se les miden las cuatro macrohabilidades lingüísticas, se les prepara en el laboratorio de idiomas para que puedan realizarlo en diferentes cursos que oferta el Departamento de acuerdo al nivel de idioma que estos tengan.

Con este trabajo, se obtienen muy buenos resultados porque las clases son interactivas y los estudiantes pueden demostrar las habilidades que tienen en cuanto al idioma inglés como segunda lengua. Aquí se utilizan videos, diálogos, audiciones y libros de texto digital donde ellos pueden buscar información para responder ejercicios tanto orales como escritos e intercambiar entre ellos su información personal y del resto del grupo.

Este medio de enseñanza en el cual se combinan todas las habilidades sirve de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el cual los estudiantes se sienten motivados, por el deseo de experimentación con el uso de los recursos novedosos.

CONCLUSIONES

Los medios de enseñanza son usados para apoyar el desarrollo de los estudiantes en aspectos relacionados con el pensamiento, el lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, el mejor conocimiento de sí mismo y de los demás, los materiales didácticos han ido cobrando una creciente importancia en la educación contemporánea.

El interés por tener un conocimiento exacto y profundo de los medios ha sido una constante pedagógica porque éstos son una parte muy importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los autores que han escrito sobre el tema, pero son pocas las investigaciones realizadas que puedan ofrecer normativas o aproximaciones didácticas.

El uso de los medios en el aula es una estrategia exigente, rigurosa y sistemática, los maestros son los actores principales en este proceso.

Las TIC ofrecen una serie de posibilidades, especialmente como soporte sonoro y visual, que resulta especialmente útil en la enseñanza de la cultura en un idioma extranjero. Nos permiten comprender la cultura de otros países de una manera más cercana y real a través de videos y páginas web.

En el InSTEC existe un laboratorio de idiomas en el cual de manera interactiva se utilizan las nuevas tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici & García Matilla. (1999). *Imagen, video y educación*. Tegucigalpa, México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Loaísiga, J.J. & Guzmán Mercado, S.Y. (2019). *Uso de los medios didácticos para El aprendizaje de las Ciencias Naturales en Tercer grado A*. (Tesis de pregrado). Recinto Universitario "Rubén Darío", Nicaragua.
- González Castro, V. (2001) *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Klingberg, L. (1980). *Introducción a la didáctica general*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, F. A. (1999). *A dónde van los medios. Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para el siglo XXI*. Murcia, España: Editorial Diego Marín.
- Ogalde C, I. & Bardavid N, E. (2007). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.
- Peraza Zamora, C., Gil López, Y., Pardo García, Y. & Soler Cruz, O. (2017). Caracterización de los medios de enseñanza en la Educación Física. *PODIUM, Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 12(1), p.8.
- Ponce Tomalá, J.J. (2015). *Recursos didácticos para facilitar el aprendizaje significativo en el área de entorno natural y social en los estudiantes de tercer grado de la escuela de Educacion Básica "Doce de Julio", Cantón la libertad, provincia de Santa Elena, año lectivo 2015-2016*. (Tesis de pregrado). Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.
- Porto, M. (2000) *Tecnología Educativa*. (Curso de postgrado).
- Rodríguez Lamas, R. (2002). *Introducción a la Informática*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Verdezoto Rodríguez, R.H. & Chávez Vaca, V.A. (2018). Importancia de las herramientas y entornos de aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades del Ecuador. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1 (65), p.79. doi: [dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1067](https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1067)

EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL CON FINES MÉDICOS.

Lic: Meralis David Durruthy, meralisdaviddurruthy@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5140-3000>

Facultad de Ciencias Médicas Calixto García

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo contribuir al desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de ciencias médicas a través de diversas situaciones comunicativas que se desempeñan en el área de salud. La enseñanza de inglés en estudiantes de medicina potencia el desarrollo de la expresión oral, brinda la posibilidad de que los estudiantes se apropien de conocimientos y habilidades comunicativas. Este tema es de vital importancia ya que el inglés con fines médicos ayuda a que los estudiantes utilicen vocabulario relacionado con estos términos y se expresen de forma oral haciendo uso de actividades que les permitan un mejor desempeño en el área de salud. La problemática científica que se investiga está relacionada con el insuficiente trabajo que se realiza con relación a la habilidad de expresión oral en la enseñanza del Inglés en los estudiantes de la carrera de medicina. En estos tiempos de Covid 19 se han visto en la gran necesidad de prepararse en expresión oral como habilidad en diferentes temas médicos relacionados con el vocabulario, por esta razón se proponen algunas situaciones como apoyo para el desarrollo de la expresión oral.

Palabras claves: fines médicos, expresión oral, estudiantes de medicina.

ABSTRACT

The present work aims at contributing to the development of the oral expression of the students of medical sciences through various vocal situations that perform in the area of health. English's teaching in medical students potentiates the development of the oral expression, offer the possibility that students appropriate for themselves knowledge and vocal abilities. This theme is the vital importance in the English medical intentions helps to that students use vocabulary related to these terms and express themselves of oral way making use of activities that allow them to a better performance in the area of health .The scientist problem that is searched is related with the oral ability in oral expression in the English's teaching in the students of the medicine career.

In these times of Covid 19 have been in the great need to get ready in oral expression like ability in different medical themes related with vocabulary, for this reason they set themselves some situations like developmental support of the oral expression.

Keywords: Medical purpose, oral expression, medical students.

INTRODUCCIÓN

La educación en Cuba constituye una prioridad desde sus inicios hasta la actualidad y ha llegado de igual forma a toda la población, como una meta necesaria y posible de alcanzar, pues esta tiene como propósito la formación de las nuevas generaciones en la concepción científica del mundo, el desarrollo de habilidades y capacidades, así como la adquisición consciente del conocimiento por parte del colectivo estudiantil.

La formación de los estudiantes en Ciencias médicas constituye un reto atendiendo a las demandas crecientes de estos tiempos, porque se trata de formar profesionales que sean capaces de educar a las nuevas generaciones según los requerimientos de la sociedad socialista. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación de profesionales exige, en los momentos actuales, la búsqueda de nuevas dinámicas y procedimientos para potenciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas en función de lograr un especialista competente.

Uno de los problemas atendidos con prioridad en Cuba es el relacionado con la formación de profesionales capaces de llevar los niveles de salud del pueblo a índices que hoy compiten con los resultados de muchas naciones desarrolladas del orbe.

La correcta formación de los estudiantes en Ciencias médicas, incluye el entrenamiento en la lengua inglesa, lo que debe desarrollar cada vez más la capacidad de pensar, razonar y actuar creadoramente, ampliar el uso de los métodos activos de la enseñanza para las habilidades prácticas y la solidez de los conocimientos de los egresados.

A través del trabajo con contenidos médicos en inglés, los estudiantes de la especialidad de medicina comienzan a utilizar el inglés médico o inglés para propósitos específicos; en actividades relacionadas con la educación en el trabajo tales como: pases de visita, discusiones diagnósticas, conferencias médicas, entrevistas a pacientes, reportes de casos, y mesas redondas. Entre otras podemos relacionar las búsquedas bibliográficas y la consulta bibliográfica especializada.

Por todo lo antes expuesto, esta temática ha sido uno de las más investigadas en los últimos años dada la importancia que representa el lenguaje como medio de expresión fundamental, pues su utilidad ayudará al docente a desarrollar un trabajo pedagógico y psicológico más exitoso con vista a lograr el profesional que la sociedad demanda.

Es por ello que se hace necesario que los estudiantes tomen conciencia de que lo más importante no es conocer una gran cantidad de estructuras gramaticales y de vocabulario, sino que aprendan cuándo, dónde, con quién, cómo y en qué condiciones pueden utilizarlos empleando los medios y recursos lingüísticos necesarios, para lo que deben adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto, así como iniciar, desarrollar y concluir la comunicación.

Toda esta preparación, abre las puertas al intercambio del personal médico cubano en países de habla inglesa a través de misiones, colaboraciones médicas, congresos médicos, eventos entre otras actividades.

DESARROLLO

1.1 LA EXPRESIÓN ORAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA INGLÉS.

Actualmente el mundo en que vivimos se renueva constantemente. Es un entorno dinámico, inestable, competitivo y exigente en el que los ciudadanos necesitan tanto ampliar como actualizar permanentemente sus conocimientos por medio de interacciones eficaces con la realidad que los rodea para entender y comunicarse mejor, descubrir nuevas oportunidades y aprovecharlas; es decir, necesitan seguir aprendiendo, lo cual sucede mediante la comunicación. Se plantea que, como categoría filosófica, la condición humana está vinculada indisolublemente a la comunicación como manera de relación entre los hombres.

El profesor de lenguas extranjeras es mediador entre el conocimiento de una lengua determinada y el estudiante, ya que enseña cómo comunicarse, expresar emociones, sentimientos, conocimientos e ideas desde el aula para la sociedad, desarrollando habilidades comunicativas a través del lenguaje.

El lenguaje es un sistema de comunicación estructurado para el que existe un contexto de uso y ciertos principios combinatorios formales. Existen contextos tanto naturales como artificiales, por ello cuando se realiza una actividad en la clase en la cual los estudiantes deban poner en práctica lo aprendido, se debe crear un contexto lo más cercano posible a situaciones de la vida real. Por ello, en las ciencias médicas los

estudiantes realizan entrevistas simulando una conversación entre paciente –médico o entre colegas, los exámenes al paciente entre otros.

Al respecto Vigostky.L¹ (1984), a través de su teoría histórico cultural explica la dinámica social, cuya conjunción dialéctica está en la persona, al plantear que lo externo está en el intercambio activo que establece el individuo con los demás a través de la actividad y la comunicación, reconoce los orígenes del desarrollo cognitivo a partir de la interacción que se establece entre las personas en la cultura y la sociedad y refiere que el aprendizaje de una lengua presupone su empleo social, de ahí que sea inseparable de la comprensión de las otras personas, del entorno y de la experiencia social e individual.

Para lograr el aprendizaje eficiente de una lengua extranjera hay diferentes factores que influyen en el proceso. Por eso se deben tener presentes los principios y leyes que rigen la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial los principios metodológicos, lingüísticos y psicológicos, al igual que la motivación, la cual propicia el desarrollo de una actitud positiva hacia el idioma.

El profesor, en su papel de facilitador del PEA, debe tener en cuenta un conjunto de factores con el único fin de maximizar el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos de LE. El objetivo del PEA de un idioma extranjero es crear en el estudiante una nueva competencia lingüística. Cuando se alcanza ese objetivo se dice que los estudiantes “saben” la lengua extranjera objeto de estudio.

De lo planteado se infiere que el objetivo principal del proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés en las ciencias médicas es el desarrollo de la competencia comunicativa. Este está determinado por el enfoque comunicativo que nos lleva a perfeccionar, realizar y aplicar tareas en las clases dirigidas a crear un profesional capaz de comprender, comunicarse y entender la lengua enseñada, en este caso el inglés con fines médicos.

El enseñar el idioma inglés en las universidades de Ciencias médicas es un desafío en la actualidad. Esto exige de una inquebrantable preparación ya que solo así se logrará estimular a los estudiantes a un aprendizaje formativo y creativo.

1.2 EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN IDIOMA INGLES EN EL CONTEXTO CIENCIAS MÉDICAS.

En el área del inglés con fines específicos se evidencia el inglés con fines médicos, el cual es utilizado en las universidades de Ciencias médicas con el fin de que los estudiantes logren alcanzar un nivel según el marco europeo de usuario independiente. Con respecto a esta definición con fines médicos, Galvañy , M³ (2011) considera que el inglés con fines médicos significa la parte de la enseñanza del idioma inglés el cual se especializa en la terminología médica.

En los estudiantes de Ciencias médicas se potencia el desarrollo de la expresión oral dándoles la posibilidad de que se apropien de conocimientos y habilidades comunicativas al expresarse de forma oral en términos médicos, lo que supone un reto en la actualidad debido a la situación actual.

En las universidades de Ciencias médicas uno de los aspectos de gran significado es la poca adecuación de los contenidos de la disciplina inglés con el modo de actuación profesional del médico, lo que evidencia un insuficiente desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de Medicina y limita el uso real de dicho idioma como instrumento de estudio y trabajo profesional. El desarrollo de la habilidad de expresión oral es uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de idiomas. Ésta es de vital importancia para la inserción interactiva del hombre en el mundo de hoy. El enfoque comunicativo es una de las vías para el logro de tal objetivo, ya que hace énfasis en el hecho de aumentar las actividades del alumno en clases, a la vez que disminuye la del profesor a medida que éstos avanzan, por lo que los profesores deben estimular a nuestros alumnos hacia el discurso interactivo y la expresión de sus ideas.

Por consiguiente, la expresión oral tiene como objetivo general desarrollar la capacidad del alumno de comunicar oralmente el contenido de un mensaje y de mantener una conversación dentro del área en la que se desarrolla.

Autores tales como: O´Farril, Mijares, Pulido, Góngora, han realizado estudios sobre la expresión oral. Con respecto a lo anterior se cita a González que expresa que la expresión oral es la habilidad de expresar ideas, sentimientos, deseos con fluidez y precisión. De acuerdo a lo planteado por Byrne, D⁴ (1985) es la habilidad que tiene como objetivo principal el logro de la fluidez oral con inteligibilidad, con un nivel de corrección aceptable y sin titubeos, por lo que para su desarrollo el aprendiz debe tomar en

consideración la necesidad de que los dos procesos (comprensión y habla) deben ir de la mano al mismo tiempo.

Abbot, G⁵ (1989), en su libro *The teaching of English as an International Language* plantea la labor que debe desarrollar el docente en lo relacionado con la habilidad de expresión oral, haciendo énfasis en que no es necesario informarles a los estudiantes aspectos del lenguaje, sino que se debe desarrollar en ellos la habilidad de utilizar el lenguaje en una gran variedad de propósitos comunicativos.

Góngora, A⁶ (2014):46 Plantea la expresión oral como una macro habilidad a las acciones u operaciones que se realizan en el proceso de formación y desarrollo de una habilidad, por cuanto permiten la planificación, organización ejecución y control tanto de las acciones como de las operaciones que acomete el estudiante según los objetivos trazados.

La expresión oral, es el conjunto de técnicas que establecen las pautas para exteriorizar las ideas, sentimientos, pedidos, órdenes, y conocimientos de una persona de manera espontánea y reflexiva, de este modo, facilita al individuo la práctica de una de las habilidades del aprendizaje diario y aportan información de manera pertinente. El ser humano a través del lenguaje oral tiene la capacidad de comunicar lo que piensa o necesita a un interlocutor hablante. González, M⁷ (2010)

La expresión oral sirve como instrumento para comunicar sobre procesos u objetos externos, es el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad, o sea, es la forma de expresar sin barreras lo que se piensa, claro, sin excederse ni dañar a terceras personas.

La autora ha resuelto contextualizar en el ámbito de Ciencias Médicas la definición dada al concepto de expresión oral, planteando que es “la habilidad que les permitirá a los estudiantes expresarse, de forma clara y fluida a través del empleo de la terminología especializada, para integrar las necesidades específicas de comunicación durante el desarrollo de las acciones ,donde su desarrollo debe ser propiciado a través de actividades basadas fundamentalmente en juegos de roles profesionales, teniendo en cuenta sus necesidades.

De todo esto se deduce entonces el papel importante que desempeña el docente en la selección de actividades que despierten el interés de los estudiantes para expresar sus ideas de forma oral, sin inhibiciones y utilizando los medios y recursos lingüísticos necesarios para iniciar, desarrollar y concluir un acto comunicativo.

En Ciencias médicas, las dificultades de expresión oral que se observan diariamente en el aula son verdaderamente preocupantes, lo que afecta necesariamente la lengua extranjera debido a la incoherencia, ya que los estudiantes de ciencias médicas desconocen las palabras de enlace para hilvanar ideas en la comunicación y en ocasiones se les dificulta la organización del mensaje, por tanto, si no se expresan adecuadamente en su idioma natal, no es posible que lo hagan con corrección en la lengua extranjera

Teniendo en cuenta la necesidad de los estudiantes de que se expresen de forma oral y que se desarrollen de manera natural , durante este período de pandemia, los profesores de idiomas han buscado alternativas para lograr el desarrollo de la habilidad de expresión oral, haciendo uso de tecnologías, a través de audios enviados, por los estudiantes y consultas para la aclaración de dudas por WhatsApp, la plataforma Moodle , estos medios se realizan por medio de la modalidad a distancia, la interacción alumno-profesor ha tenido impacto y gran aceptación por parte de los estudiantes de medicina, los cuales se han sentido motivados a aprender el idioma para satisfacer sus necesidades de adquirir conocimientos relacionados con el área de salud en el que se desarrollan.

Por tanto, para el logro de los objetivos de la expresión oral la autora propone actividades que permitan el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de Ciencias Médicas con el fin de un mejor desarrollo en el contexto de la medicina.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES EN ARAS DE LOGRAR EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL.

Activity 1

Objective: To expose medical criteria in English by using questions and answers that may help them to integrate the oral skill of the language to express themselves communicatively.

Work in pairs:

The patient you had interviewed was admitted to the hospital. The patient has been waiting for test results. (While hospitalized with a diagnosis of Hypertension.

Work with a classmate. Create a dialogue between a doctor and a patient (or parent) in which the doctor tells the diagnosis and explains treatment. The patient might be in doubt or has heard about other options.

Be creative as to the identifying data or complaints, medical and family past history, social history and other elements in the history taking, but try to be consistent with a diagnosis of Hypertension. Practice it orally with a classmate.

Activity 2

Objective : Ask and answer questions about health, through giving advices.

ACT IT OUT. What do you say in each case?

A close friend of your who works in the emergency room are talking with some friends about the real situation of Covid 19 nowadays.

Student A: Give your friend advice about how to prepare for an appointment with a patient who suffer from Covid 19.

Student B: Give to your friends at least some tips for applying the medication properly.

Activity 3

Objective: Demonstrate their oral abilities in presenting a specific medical topic given.

Bronchial Asthma is a very dangerous disease that may affect the human body. Tell us about it taking into account: definition, possible causes and risk factors, clinical manifestations, complications, e. diagnostic procedures, management (pharmacological and non-pharmacological treatment).

Activity 4

Objective: Describe medical problems by means of dialogue.

Read the following statement and give your opinion.

Nowadays there is an unusual disease called Sarscov 2 that is affecting all the human being worldwide. As a medical student, you have had the opportunity to be in isolation helping to save lives.

Explain according to your experience the behavior of the patient, the most common complications and the position you need to take to face this complex situation, when a familiar ask about the patient.

CONCLUSIONES

Estas actividades han sido propuestas para contribuir al desarrollo de la habilidad de expresión oral en los estudiantes de medicina, por ello responde al perfil médico sustentado en un modelo pedagógico para la formación del profesional, a su vez les brinda la posibilidad de interrelacionarse entre sí, enriqueciendo el vocabulario y permitiéndoles de esta manera resolver nuevas situaciones de aprendizaje en su contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOT, G. 1989. The teaching of English as an International Language. A practical. Edición Revolucionaria.

BYRNE, D. 1989. Teaching Oral English. Singapore: Longman.

BUSQUET, A ,2015. Tesis en opción al grado de master científico. Sistema de tareas comunicativas para desarrollar la expresión oral de inglés como lengua adicional en estudiantes de noveno y décimo grado de la escuela internacional de La Habana.

GALVAÑY, M. 2011.Se puede formar la competencia comunicativa utilizando un juego didáctico de mesa? Cuadernos de educación y desarrollo. Vol 3 No 27.

GÓNGORA, A .2017. El desarrollo de habilidades de comunicación oral en Lenguas Extranjeras en la formación de profesores de idiomas en Cuba. Revista Científico-Metodológica, Edición Especial.

GONZÁLEZ, M, DIAZ, A.2001.La concepción histórico cultural y la expresión oral en el proceso de enseñanza aprendizaje. RECES VOL XXI (3)

VIGOTSKY, L. 1984. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

EL MÉTODO DISCURSIVO-FUNCIONAL APLICADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS FONÉTICOS

Carmen de las Nieves Ramos García, carmen.ramos@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-2927-5521>

Haydee Elena Martínez Bencomo, haydee.martinez@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-7369-9508>

Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis de los cambios fonéticos, se considera una herramienta fundamental en la asignatura Fonética y Fonología Españolas de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Como una de las vías para que se efectúe, se aplica el método de análisis de textos discursivo-funcional. El presente artículo tiene como objetivo valorar el tránsito de la descripción y la explicación del cambio fonético hacia la reflexión y la valoración, en este método de análisis y la elaboración de un conjunto de operaciones que responda a esta finalidad. Se emplearon métodos investigativos como el análisis-síntesis, la inducción- deducción, el hipotético-deductivo, el análisis histórico-lógico y la sistematización teórica; así como el análisis documental, la observación la encuesta y la valoración de grupos focales. Como principales resultados concernientes al empleo del método de análisis discursivo-funcional, se concibe la relación entre el sistema de acciones didácticas del profesor, como desempeño profesionalizado, que sirve de modelo a los estudiantes para que formen y desarrollen sus modos de actuación profesional, y el sistema de acciones de los estudiantes, como desempeño profesional, desde la aplicación del conjunto de operaciones propuesto.

Palabras clave: análisis, cambios fonéticos, método discursivo-funcional.

ABSTRACT

The teaching-learning process of the analysis of phonetic changes is considered a fundamental tool in the subject Spanish Phonetics and Phonology of the Bachelor of Education in Spanish-Literature. As one of the ways for it to be carried out, the discursive-functional text analysis method is applied. The objective of this article is to assess the transition from the description and explanation of the phonetic change towards reflection and assessment, in this method of análisis, and the elaboration of a set of operations that responds to this purpose. Research methods such as the analysis-synthesis, the induction-deduction, the hypothetical-deductive, the historical-logical analysis and theoretical systematization were used, as well as the documentary analysis, the observation, the survey and the assessment of focus groups. As the main results concerning the use of the discursive-functional analysis method, the relationship between the teacher's system of didactic actions is conceived as professionalized performance, which serves as a model for students to train and develop their modes of professional performance, and the system of student actions, as professional performance, from the application of the proposed set of operations.

Keywords: analysis, phonetic changes, discursive-functional method

INTRODUCCIÓN

El tiempo tiene el efecto de alterar los signos lingüísticos, por lo que la lengua evoluciona sin cesar y a su vez es un sistema establecido. Hoy, en pleno siglo XXI, con todos los avances científico-técnicos de los que el hombre dispone, esta contradicción planteada por Saussure (1916) sigue vigente; ello exige que la universidad, como principal agencia socializadora, revele métodos cada vez más eficaces para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la lengua y la literatura.

Desde esta arista, en la formación del Licenciado en Educación Español-Literatura se precisa el tratamiento didáctico de las normas que regulan la pronunciación en la lengua materna y que se establecen teniendo en cuenta la incidencia de los factores lingüísticos y extralingüísticos a que ha estado sujeta la lengua en uso en un contexto histórico-concreto. En este proceso de fluctuación y variación del habla, se manifiesta el cambio fonético, por lo que su análisis se convierte en una herramienta fundamental en la asignatura Fonética y Fonología Españolas para resolver problemas profesionales propios del modo de actuación de esta Carrera.

Por otra parte, una esencia de este profesional es el carácter interdisciplinar de su formación, lo que coincide con una de las líneas de investigación actual de la enseñanza de las lenguas y de la lingüística aplicada; en este contexto, el PEA del análisis de los cambios fonéticos se concibe en la diversidad de géneros discursivos que confluyen con los diferentes ámbitos sociales y académicos en que interactúa el estudiante y que no se aprende solo con el uso, sino requiere ser tomado como objeto de aprendizaje (García et al., 2019).

Sin embargo, los estudiantes presentan dificultades para analizar los cambios fonéticos. Esta carencia se manifiesta al realizarse el análisis en segmentos fónicos aislados; en la falta de reconocimiento de aquellas características identitarias de la pronunciación que les impiden valorar, con arraigo cultural, el uso de los cambios fonéticos de la comunidad y en las limitaciones para explicar la relación entre el cambio fonético y la intención comunicativa de su uso, en textos de diferente clasificación.

Al constatarse el tratamiento dado a los cambios fonéticos en diversos ámbitos, se pudo establecer que internacionalmente los estudios se centran en su análisis insertado en la

pronunciación y la corrección fonética y aplicado en el PEA de lenguas extranjeras Llisterri (2017), Andión y Criado de Diego (2019) y Marino y Tapia (2019). Otra arista está en las investigaciones que lo abarcan como proceso lingüístico multicausal, como las de Lehmann (2018) y Martín y Morales (2019).

En Cuba, los modelos curriculares para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura centran la atención en revelar la relación entre la cognición, la comunicación y la sociedad como lo demuestra la implementación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2007).

Este enfoque didáctico, de acuerdo con Rad y Galiano (2018) y Portal et al. (2019) fundamenta el tránsito de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla constatado en el tratamiento integrado de las dimensiones semántica, pragmática y sintáctica en el PEA de la comprensión, análisis y construcción de textos. La aplicación del enfoque, al PEA del análisis de los cambios fonéticos favorece que se establezca la correspondencia entre lo que se articula, cómo se articula, dónde se articula y cuándo se articula, de manera que cada estudiante descubra elementos distintivos de su formación fónica, en los textos que analiza.

Para el logro de tales fines, la selección de los métodos en el PEA debe manifestar la contradicción que se establece entre el carácter social de los métodos de enseñanza, el carácter individual de los métodos de aprendizaje y la necesidad de que el que enseña concientice esta contradicción en aras del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje; visión que favorece una enseñanza desarrolladora donde el estudiante transita de un aprendizaje cognitivo a un aprendizaje metacognitivo de cómo y para qué aprender (Díaz, 2016).

Esta posición coincide con la asumida por el enfoque citado que como método de enseñanza-aprendizaje del análisis de textos, valida el análisis discursivo-funcional o descripción comunicativo-funcional del texto, cuyos objetivos describir y explicar caracterizan las estructuras que conforman al texto desde las relaciones que se establecen entre el discurso, los procesos cognitivos y el contexto sociocultural. La validez de contar con un método de análisis de textos en el PEA es innegable; no obstante, en el presente estudio se coincide con García (2017) cuando explica que:

(...) en la práctica educativa se reduce el análisis de los textos literarios a la mera descripción y explicación de las estructuras del lenguaje (...), se prioriza el aspecto lingüístico en detrimento del contenido estético y axiológico, al cual se llega mediante la valoración. (p.28)

A partir de ello, se propone como objetivo del presente artículo valorar el tránsito de la descripción y la explicación del cambio fonético hacia la reflexión y la valoración en el método de análisis discursivo-funcional y la elaboración de un conjunto de operaciones que responda al PEA del análisis de los cambios fonéticos en la asignatura Fonética y Fonología Españolas, en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

En función de este objetivo, se asume el paradigma materialista-dialéctico para el estudio de los fenómenos relativos al PEA del análisis de los cambios fonéticos en Fonética y Fonología Españolas, mediante la integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos, para lo cual se emplearon métodos teóricos como el análisis-síntesis, la inducción-deducción, hipotético-deductivo, el análisis histórico-lógico y la sistematización teórica, los que permitieron identificar teorías relevantes sobre el proceso objeto de estudio y proceder a su ordenamiento y discusión de manera electiva y consciente, para la construcción de nuevos conocimientos teórico-prácticos.

Se utilizó el análisis documental para establecer los referentes, bases y fundamentos teóricos del PEA del análisis de los cambios fonéticos en Fonética y Fonología Españolas; mediante la observación científica se constató el estado de la variable de estudio en el diagnóstico y validación y la encuesta permitió conocer los estados de opinión de los profesores de las diferentes asignaturas de la Carrera acerca del tratamiento didáctico del análisis de los cambios fonéticos en las asignaturas que imparten. La utilización de grupos focales conformados por estudiantes, profesores y directivos, se concibió como una vía dinámica e interactiva que permitió, en y desde el diálogo, la elaboración de respuestas y criterios cada vez más profundos, novedosos y originales.

El estudio se realizó entre los meses de febrero-marzo del curso escolar 2017-2018 y comprende el análisis de las condiciones que inciden sobre el PEA del análisis de los cambios fonéticos en Fonética y Fonología Españolas. La población la constituyen los 207 estudiantes y 35 profesores de la carrera Licenciatura en Educación Español-

Literatura, de la Universidad de Pinar del Río. La muestra del proceso investigativo fue seleccionada intencionalmente y está constituida por los 37 estudiantes del grupo de 1er. año del curso regular diurno. En el caso de los profesores, se trabaja de manera intencional con 11 profesores graduados de la Carrera, seleccionados por la implicación directa en el análisis de los cambios fonéticos en el PEA que dirigen, su experiencia laboral y responsabilidad con el proceso.

DESARROLLO

Como resultado de la aplicación de los diferentes métodos de investigación teóricos se determina que en el método de análisis discursivo-funcional el estudiante transite de la descripción y la explicación de los cambios fonéticos hacia la reflexión y la valoración de su uso en textos de diferente clasificación; ello conlleva el enriquecimiento de este método de análisis, en su plano externo e interno, desde la teoría y la práctica al precisarse acciones didácticas del profesor, como desempeño profesionalizado que sirve de modelo a los estudiantes para que formen y desarrollen su modo de actuación, y el sistema de acciones de los estudiantes, como desempeño profesional en formación y desarrollo.

Los resultados obtenidos en el análisis del programa de la asignatura Fonética y Fonología Españolas constatan la falta de evidencias de la aplicación del método de análisis para la descripción, la explicación, la reflexión y la valoración de los cambios fonéticos en correspondencia con el modo de actuación profesional.

En tanto, en la observación a clases se evidencia que en el análisis de los cambios fonéticos se parte de modelos escritos, por lo que los estudiantes lo describen y explican de forma reproductiva sin reflexionar y valorar, en muchos casos, el por qué y para qué de la intención comunicativa de su uso en el texto y con dificultades establecer la relación uso-norma. Como resultado de la encuesta, los profesores opinan que el método de análisis discursivo-funcional debe enriquecerse con métodos de otras ciencias como la literatura.

A partir de la intervención de los grupos focales, se siguieron las recomendaciones propuestas, como la profundización en la argumentación de la valoración en el método de análisis, así como el uso del método de análisis discursivo-funcional, a partir de la

inclusión de la reflexión y la valoración y el conjunto de operaciones propuesto, como una herramienta didáctica muy útil, con acciones concretas para estudiantes y profesores.

Acciones del professor:

- ✓ Orienta la reflexión y valoración del uso de los cambios fonéticos, en textos de diferente clasificación.
- ✓ Caracteriza, en el sistema fónico, las relaciones dialécticas que se establecen y sus reglas de funcionamiento, desde el principio de diastema.
- ✓ Orienta el establecimiento de la relación entre el significante, el significado y el sentido, en el uso de los cambios fonéticos en un texto específico.
- ✓ Propone hallar el significado literal y el sentido intencional de los cambios fonéticos, a partir de un saber interiorizado.
- ✓ Orienta el análisis de los cambios fonéticos en el discurso oral, en el contexto de la actividad discursiva.
- ✓ Orienta la argumentación de juicios sobre el uso de los cambios fonéticos en relación con el contexto lingüístico, discursivo, social y profesional.
- ✓ Favorece el descubrimiento de la relación entre el uso de los cambios fonéticos y la situación en que se usan, en función del éxito comunicativo.

Acciones del estudiante:

- ✓ Establece juicios de valor sobre la funcionalidad de las estructuras fonéticas, en textos de diferente clasificación.
- ✓ Aborda conscientemente no solo el qué, sino el cómo, el porqué y el para qué se analizan los cambios fonéticos. (reflexión y valoración sintáctica).
- ✓ Profundiza en la relación entre el significante, el significado y el sentido en el uso de los cambios fonéticos en un texto específico. (reflexión y valoración semántica)
- ✓ Descubre la relación entre los cambios fonéticos y la intención de su uso. (reflexión y valoración inferencial).

- ✓ Desarrolla estrategias discursivas para adecuar la pronunciación y la corrección a los diferentes contextos en el proceso de comunicación. (reflexión y valoración estratégica)
- ✓ Brinda los argumentos sobre la adecuación de los cambios fonéticos a las necesidades de la comunicación y los modos de actuación lingüística, discursiva, social y profesional. (reflexión y valoración contextual)
- ✓ Enjuicia, en las prácticas discursivas en las que interactúa, sus producciones verbales y las de otros. (reflexión y valoración intertextual)

De manera general, el tránsito hacia la reflexión y la valoración, en el método de análisis discursivo-funcional aplicado al PEA del análisis de los cambios fonéticos en Fonética y Fonología Española:

- ✓ Forma la conciencia del uso de los cambios fonéticos, lo que implica respeto y aceptación por las diferentes variedades al tratar la corrección.
- ✓ Permite tener una mayor conciencia de la diversidad lingüística, a fin de evitar conductas prejuiciosas y segregacionistas.
- ✓ Hace significativo el aprendizaje.
- ✓ Confirma la efectividad de estrategias de aprendizaje.
- ✓ Descubre y desarrolla estrategias cognitivas y metacognitivas.

En consecuencia, se elabora un conjunto de operaciones para el análisis y la enseñanza del análisis de los cambios fonéticos, aplicado en textos de diferente clasificación que implica el principio metodológico aprender a analizar y a enseñar a analizar “(...) El método de análisis no debe confundirse con el método de enseñanza. El método de análisis responde a las preguntas qué y cómo analizar; el método de enseñanza responde a qué y cómo enseñar” (Roméu, 2013, p.175).

Conjunto de operaciones para el análisis de los cambios fonéticos en Fonética y Fonología Españolas.

1. Presentación del texto, datos significativos del autor y características de la época.
Orienta la familiarización con datos que favorezcan establecer la relación sincrónica-

diacronía en la obra, con respecto al uso de la lengua, se tantea la posible intención de uso del cambio fonético en el mensaje del texto, si el código del texto es escrito se estimulan tipos de lectura que realcen su uso.

2. Establecimiento de las características generales de la tipología textual que se analiza. Para ello, en el análisis de los cambios fonéticos se asume la descripción de los eventos según el modelo “speaking” (que representa el acrónimo de: situation, participants, ends, act sequences, key, instrumentalities, norms y genre, en español: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género) de Hymes (1972); la metodología para el trabajo con textos de Barrera y Roméu (2014); el algoritmo de análisis y la clasificación de textos de Roméu (2013); la propuesta de secuencia metodológica para la realización del análisis del texto de Abello y Montesino (2013) y las diferentes operaciones para orientar el análisis sugeridas por Domínguez et al. (2017).

Al analizarse los cambios fonéticos en un texto literario escrito se considera:

Al tratarse de un diálogo literario, sus actos de habla son miméticos o rituales (...), por carecer estos diálogos de la fuerza ilocutiva que caracteriza a los actos de habla que integran el discurso oral común, es decir, no ha de olvidarse que en la literatura los actos de lenguaje se producen en circunstancias especiales, y no poseen una realidad lingüística intrínseca. Una obra literaria lleva al receptor (lector) a imaginar a los hablantes, situaciones comunicativas determinadas y una serie de hechos. Lo que produce el escritor no es un acto de habla, sino la representación de un acto de habla. (Grass, 2002, p.95)

3. Determinación de la implicación del uso de los cambios fonéticos, en el primer mensaje del texto. Alude al significado de una primera impresión basada en el diálogo que se establece entre el lector y el texto, se propicia la familiarización de conceptos como: variación diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica, cambio fonético, variación fonética, relación diacronía- sincronía, diasistema, comunidad de habla y otros.
4. Localización de información explícita y directa acerca del uso los cambios fonéticos en el texto. Se refiere a localizar en el texto información específica, se describen los

cambios fonéticos y se precisan las variaciones diacrónicas, diatópicas, diastráticas y diafásicas en el uso de los alófonos, se hace un primer acercamiento, desde la palabra fonológica, el grupo acentual, el grupo fónico y la unidad melódica a la transcripción fonética y la intención del uso de los cambios fonéticos, a partir de la clasificación de textos asumida.

5. Precisión del significado contextual de los cambios fonéticos que aparecen en el texto. Es el resultado de la sistematización realizada y permite la síntesis de la explicación de los cambios fonéticos de acuerdo con el contexto de uso, a partir de establecer la relación entre el cambio fonético, el uso de los alófonos y la intención comunicativa, lo más exacto posible. (Sin ello no es posible “destejer” el texto).
6. Determinación los cambios fonéticos claves del texto. Exige determinar y precisar cuáles son los cambios fonéticos que más aportan por su significado de uso y su valor intencional al significado global del texto; se establecen las posibles relaciones entre los cambios fonéticos y la intención comunicativa y entre el uso y la norma, a partir del contexto.
7. Realización de inferencias sobre el uso de los cambios fonéticos. Determinación de núcleos conceptuales básicos alrededor del texto, de acuerdo con las sugerencias significativas que aportan los cambios fonéticos como huellas en la pronunciación que denotan valor histórico, lingüístico, sociocultural e identitario, se abre un espacio al diálogo para establecer la intención de su uso, se elaboran nuevos significados y sentidos y se establecen posibles isotopías textuales. Se introduce la adecuación comunicativa de la corrección fonética, siempre estableciendo la relación lógica con las operaciones anteriores.
8. Determinación de la idea principal o trascendental del uso de los cambios fonéticos. Implica definir la idea que engloba a todas las demás, el núcleo, el eje alrededor del cual estas giran, lo que determina su trascendencia en relación con ellas. Se establece la relación entre el uso de los cambios fonéticos y la intención comunicativa, a partir de la integración necesaria entre los tres núcleos básicos del análisis discursivo de los cambios fonéticos: lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático.

9. Vinculación reflexiva del uso de los cambios fonéticos, los mensajes del texto y el universo del saber del estudiante. El estudiante enriquece los conceptos abordados. Los significados contenidos en el uso de los cambios fonéticos se ponen en contacto con los saberes del estudiante (varífono, fono, fonema, archifonema, sincronía-diacronía, diasistema, uso-norma, fono-grafema, estableciendo las relaciones intra-, inter- y transdisciplinarias, ello condiciona la apreciación individual y el tránsito hacia una reflexión lingüística y cognitiva, metalingüística y metacognitiva.
10. Enjuiciamiento, crítica y valoración del uso de los cambios fonéticos en el texto. Se enfoca hacia un proceso donde el análisis del texto, el contexto, los sujetos que dialogan y el diálogo enriquecen las visiones del mundo; los cambios fonéticos descritos y explicados cobran sentido como realizaciones reales en contextos históricos y socioculturales concretos; se genera, en los estudiantes, la conciencia del uso de los cambios fonéticos como nuevas formas de uso que, en muchos casos, enriquecen el sistema y gradualmente lo modifican; implica respeto y aceptación por las diferentes variedades fonéticas de una comunidad de hablantes, a su vez, se crean y consolidan nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje donde el análisis de los cambios fonéticos responda al modo de actuación profesional pedagógico.

A partir de establecer la relación entre las causas, consecuencias y características del cambio fonético, junto con una síntesis integradora de circunstancias y factores que intervienen en él, se considera asumirlo como un proceso multicausal, inter- y transdisciplinario que aúna mecanismos muy complejos, por lo que se considera incluir para el PEA del análisis de los cambios fonéticos:

- ✓ La integración dialéctica entre variación fonética y cambio fonético, diacronía y sincronía.
- ✓ La relación entre la articulación, la percepción e interacción.
- ✓ La necesidad de marcar el elemento de análisis desde el principio de diasistema.
- ✓ La influencia de factores lingüísticos y extralingüísticos en su surgimiento y propagación como hecho individual que puede generalizarse por el uso y modificar y/o enriquecer al sistema.

- ✓ El papel determinante de la escuela, que puede influir sobre los cambios fonéticos y transformarlos, a partir de la aplicación de una adecuada política lingüística que no divorcie el uso de la norma.

La integración dialéctica entre diacronía y sincronía viabiliza el análisis de los cambios fonéticos como un fenómeno de la lengua en uso, en evolución constante; en tanto, el análisis en la paridad articulación-percepción coincide con la identidad emisor-receptor que se manifiesta en la interacción discursiva. Asimismo, la orientación del análisis desde el principio de diasistema devela las relaciones de dependencia entre las variaciones diatópicas, diafásicas y diastráticas, a partir del uso de dialectos, niveles y estilos en la realización del sistema y permite conciliar el uso y la norma en el tratamiento de la pronunciación y la corrección fonética.

Otro elemento a tomar en consideración es la concepción de “jerarquía fónica” frente a “cadena fónica”, (Cantero, 2015), lo que conlleva a implicaciones didácticas, en el PEA del análisis de los cambios fonéticos para tratar la pronunciación y la corrección, precisadas en:

(...) Desde la idea de “cadena fónica”, cualquier eslabón de la cadena, cualquier sonido, tiene tanta importancia como otro, y es indispensable que no se pierda ninguno (...) los alumnos tienen que pronunciar “correctamente” cada eslabón de la cadena. La corrección fonética tradicional se centraba en la “corrección” de cada sonido, aisladamente (...) Pero ahora sabemos que (...) no son tan importantes los sonidos en sí, uno por uno, sino su manera de integrarse en el discurso. (p.21)

En consecuencia, el estudiante no solo precisa identificar, clasificar y caracterizar segmentos fónicos y las pseudodislalias más frecuentes en los hablantes de la variante cubana (Mes, 2016, p. 128); sino requiere describir, explicar, reflexionar y valorar el cambio fonético en el discurso, en contextos reales de comunicación como un proceso que configura la identidad de la variante fónica cubana.

Para el logro de tales fines, se aplica el método análisis discursivo-funcional o descripción comunicativo-funcional del texto. García (2017) sustenta y propone, a partir de los enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura que en Cuba se aplican actualmente, que en el método de análisis discursivo-funcional aplicado a los

textos artístico-literarios, el estudiante transite de la descripción y la explicación hacia la reflexión y la valoración.

Se concuerda con esta perspectiva, pues favorece la interrelación de los contenidos lingüísticos y literarios en el PEA del análisis de los cambios fonéticos, donde “(...) existen determinados elementos de la lengua en que está escrito el texto artístico-literario, que le otorgan determinados matices lingüísticos que lo hacen único: la estructura fonética de una lengua le da determinado carácter” (Machin, 2018, p. 71). Este carácter, en concordancia con lo planteado por Bajtín (2019), se refiere al reflejo que hacen los escritores, de la estratificación interna de una lengua nacional en un momento concreto de su historia, desde la incorporación de distintos lenguajes que ejemplifican la pluralidad de las voces y la diversidad social que adquiere el habla en el diálogo.

Se considera además, que en el método de análisis discursivo-funcional el estudiante transite de la descripción y la explicación de los cambios fonéticos hacia la reflexión y la valoración de su uso en las secuencias de los actos de habla, desde los niveles de análisis pragmático locutivo, ilocutivo y perlocutivo, visto como un proceso dialógico y polifónico que acontece en la actividad concreta y situada y aplicado en textos de diferente clasificación. Ello implica que el estudiante configure experiencias individuales en relación con los preceptos ideológicos, éticos, emocionales y cognitivos del uso de la lengua como elemento de identidad y su formación como modelo lingüístico, comunicativo, cultural e identitario.

En la aplicación del conjunto de operaciones el estudiante debe transitar por las diferentes etapas de la formación de conceptos, lo que favorece la apropiación e integración del conocimiento de las partes como elementos de un todo complejo y las relaciones a que está sujeto el todo en su desarrollo.

La descripción y la explicación de los cambios fonéticos revelan las características de una realización fónica determinada, la intención comunicativa de su uso; en tanto, la reflexión y la valoración propicia el reconocimiento de los cambios fonéticos como un proceso evolutivo de la lengua en uso que caracteriza de manera única la pronunciación y contribuye al patrimonio y la identidad lingüística de una comunidad como resultado del

desarrollo histórico y sociocultural, abre un espacio al diálogo en constante construcción y reconstrucción, en el que el estudiante se apropia, de forma consciente, no solo del qué y del cómo, sino también del por qué y el para qué se analizan y lo aplica al modo de actuación profesional. Mediante la valoración, las realizaciones descritas y explicadas cobran sentido y generan la conciencia del uso de los cambios fonéticos, lo que implica respeto y aceptación por las diferentes variedades en el tratamiento de la corrección.

CONCLUSIONES

En el método de análisis es importante establecer el tránsito de la descripción y de la explicación de los cambios fonéticos hacia la reflexión y la valoración de su uso en textos de diferente clasificación pues facilita:

- ✓ La integración de los niveles de análisis pragmático locutivo, ilocutivo y perlocutivo en las secuencias de los actos de habla como un proceso dialógico y polifónico que acontece en la actividad concreta y situada
- ✓ Se revele el PEA del análisis de los cambios fonéticos como un proceso evolutivo y no como un resultado estático.
- ✓ Se supere el análisis de los cambios fonéticos en sí que no considera los factores extralingüísticos de la lengua en uso y asuma concepciones comunicativas integradoras.
- ✓ Se promueva el análisis de los rasgos identitarios manifiestos en el habla de los estudiantes y de su comunidad y la toma de conciencia hacia el cuidado y la preservación del idioma español como elemento de identidad universal y nacional y a no declarar ninguna variedad en la pronunciación del español como punto de referencia con la que se comparan las demás, sino a conducir el diálogo hacia la reflexión y la valoración de la importancia de cada una; lo que favorece la formación lingüística, estética, ética, cívica, identitaria y universal del Licenciado en Educación Español-Literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello, A. M. y Montesino, J. M. (2013). Comprensión, análisis y construcción de textos. En, Domínguez, I. et al. *Lenguaje y Comunicación*. Pueblo y Educación.

Andión, M. A. y Criado de Diego, C. (2019). Consideraciones sobre la variación fonética en español y sus implicaciones para la evaluación internacional de la lengua. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*. RLA vol.57 (1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832019000100013>

Barrera, A. D. y Roméu Escobar, A. (2014). *Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje*. Editorial Universitaria. ISBN 978-959-16-1166-6. <https://isbn.cloud/9789591611666/modelo-didactico-para-el-desarrollo-del-proceso-de-compresion-construccion-textual-como-agente/>

Bajtín, M. M. (2019) *La novela como género literario*. Prensas Universitarias de Zaragoza. ISBN: 9788417873172.

Cantero, F. J. (2015). De la fonética del habla espontánea a la fonología de la complejidad. *Revista Normas*, (5). ISSN: 2174-7245.

Díaz, T. (2016). *Didáctica desarrolladora en la Educación Superior: un enfoque para la formación de competencias profesionales*. Palacio de las Convenciones. 10mo. Congreso Internacional de Educación Superior.

Domínguez, I., Roméu, A., Hernández, V y Toledo, A. (2017). *Análisis del Discurso. Sistematización teórica*. Félix Varela. ISBN 978-959-07-2222-6.

García, A. M. (2017). La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para la competencia analítico-discursiva en la Licenciatura en Educación Español-Literatura Literatura. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. <http://cict.umcc.cu>
› repositorio › tesis › 2017 ›

García, A. M., Fierro, B. M. y Montaña, J. R. (2019). Pensar, sentir y vivir la lengua en la actividad comunicativa pedagógica. VARONA, Revista Científico-Metodológica (69), julio-diciembre de 2019. ISSN: 0864-196X. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000200015

Grass, É. (2002). *Textos y abordajes*. Pueblo y Educación.

Lehmann, Ch. (2018). Variación y normalización de la lengua maya. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 5(1):331 DOI: 10.24201/clecm.v5i1.102. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/323519863_Variacion_y_normalizacion_de_la_lengua_maya

LListerri, J. (2017). Fonética y enseñanza de la pronunciación en ELE en España. Formación de profesores de ELE en Latinoamérica y España: Una mirada a las propuestas de las universidades. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://liceu.uab.es>

Machin, K. (2018). El proceso de desarrollo de la competencia literaria desde la disciplina Estudios Literarios en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. <https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/3319>

Marino, F. y Tapia V. (2019). Enfoque oral en las programaciones curriculares del curso de inglés en las instituciones educativas de jornada escolar completa. *Revista. Comuni@cción* vol.10 (1). <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.33595/2226-1478.10.1.330>

Martín, M. y Morales, A. (2019). *Cultura y discursos. Debates transdisciplinarios*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ISBN 978-607-542-103-2

MES. Plan de estudio E. (2016). Carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Portal, A., Gallardo, N y Martínez, E. (2019). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua en la preparación del maestro. *Luz. Año XVII. Edición 80. III Época*. <https://luz.uho.edu.cu>

Rad, Y. y Galiano, D. (2018). *Procedimientos didácticos para desarrollar el aprendizaje del componente gramatical en la carrera español-literatura*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/aprendizaje-componente-gramatical>.

Roméu. A. (2007). *El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Pueblo y Educación.

Roméu. A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo I. Compilación*. Pueblo y Educación.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Lic. Gabriela Rojas Bueno, gabriela.rojas@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0003-2496-3218>

Universidad de la Habana

RESUMEN: Enseñar un idioma extranjero implica no solo presentar contenidos lingüísticos relacionados con la lengua objeto de estudio, sino también introducir aspectos culturales que se encuentran indisolublemente ligados a ella. Este artículo, por una parte, se propone conceptualizar teóricamente términos afines como cultura, multiculturalidad e interculturalidad para luego profundizar en el de competencia intercultural. Por otro lado, desde un punto de vista práctico y hacia el final se plantean tipos de actividades que podrán utilizarse dentro y fuera del aula para desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y por ende en la de español como segunda lengua. Se considera, a modo de conclusión, que es fundamental introducir esta competencia en la actualidad, con el fin de que el alumnado crezca como ciudadanía global y la docencia esté unida a las demandas sociales.

Palabras claves: Educación, cultura, interculturalidad, competencia intercultural

ABSTRACT

Teaching a foreign language implies not only presenting linguistic content, but also introducing cultural aspects that are inextricably linked to it. This article, on the one hand, aims to theoretically conceptualize related terms such as culture, multiculturalism, interculturality and then delve into the concept of intercultural competence. On the other hand, from a practical point of view and towards the end types of activities are proposed that could be used inside and outside the classroom to develop intercultural competence when teaching a foreign language, and so teaching Spanish as a second language. As a conclusion it is considered that it is essential to introduce this competence in the twenty-first century, so students grow as global citizens and teaching is linked to social demands.

Keywords: Education, culture, interculturality, intercultural competence

INTRODUCCIÓN

Es innegable que las sociedades actuales son cada vez más multiculturales, así lo demuestra el hecho de que casi cualquier escenario social está marcado hoy por el diálogo entre sujetos de distinta cultura, ya sea en un plano local, nacional, regional o internacional. Esta realidad tremendamente rica y compleja constituye un desafío notable para la Educación quien debe apoyar, colaborar y trabajar para el establecimiento de vínculos armoniosos y pacíficos entre las personas, participantes de estas interacciones culturales.

Existen diferentes y variados factores que han ido configurando nuestras dinámicas de vida; los flujos migratorios, por ejemplo, o la movilidad estudiantil merecida a tener en

cuenta como parte del fenómeno de internacionalización de la Educación Superior, demuestran que son cada vez más visibles los espacios y contextos en los que el individuo necesita interactuar con sujetos portadores de otra cultura. Al mismo tiempo, el mercado laboral apuesta por la superación constante del profesional, lo que implica dominar no solo conocimientos específicos de un área determinada, sino también tener la capacidad de comunicarse en un contexto internacional usando una lengua diferente a la natal. Es por ello que tanto en estudios de pregrado como de posgrado en todo el mundo se inserta el aprendizaje de lenguas extranjeras como respuesta a la formación de un individuo más competente. Lo anterior demuestra que se hace necesario reflexionar sobre la interculturalidad como concepto en la sociedad contemporánea.

Este artículo pretende resaltar la importancia de educar pensando en el desarrollo integral del individuo para la sociedad, aunque específicamente tiene como objetivo subrayar la necesidad de desarrollar la competencia intercultural del estudiante de español como segunda lengua.

Siguiendo una lógica que va de lo general a lo particular, se precisan en un primer momento conceptos teóricos de referencia obligada para el desarrollo del tema en cuestión, para luego apuntar información concreta, resultado del proceso de investigación de la autora en su tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Superior (CEPES, 2018-2019). Los comentarios aportados hacia el final se basan en la experiencia de la autora como profesora de los Cursos de Corta Duración en la Facultad de Español para no Hispanohablantes de la Universidad de La Habana y de manera descriptiva demuestran la necesidad de crear estrategias educativas que se basen en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Asimismo, se presentan propuestas de actividades didácticas y educativas que, a consideración de la autora, contribuyen al perfeccionamiento de dicha competencia.

Con este fin se esbozan ideas esenciales en este trabajo que se estructura siguiendo los siguientes epígrafes: 1. Educar para la sociedad: los cuatro pilares de la UNESCO. Concepto de competencia; 2. Cultura, multiculturalidad, interculturalidad, competencia intercultural. Conceptualización; 3. Auge de la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua. Métodos para la enseñanza del español como lengua

extranjera y como segunda lengua; 4. La Facultad de Español para no Hispanohablantes de la Universidad de La Habana (FENHI). El Nivel Superior de los Cursos de Corta Duración. Caracterización del estudiante. Limitaciones encontradas como resultado de la investigación; 5. Propuestas de actividades educativas y didácticas para desarrollar la competencia intercultural.

DESARROLLO

1. Educar para la sociedad: los cuatro pilares de la UNESCO. Concepto de competencia

Una de las características fundamentales de la Educación Superior en el siglo XXI es basar la enseñanza en competencias que sirvan para adaptarse a las demandas de la sociedad. En consonancia con lo anterior es necesario recordar el informe “La educación encierra un tesoro” o “Informe Delors” presentado en 1996 a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

En la sección dedicada a los Principios de la Educación, se plantea cuáles deben ser los pilares sobre los que debe basarse la educación a lo largo de la vida, y que se consideran indispensables en el desarrollo integral de todo ser humano: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Para el propósito de este trabajo, bien vale resaltar la importancia del pilar *aprender a vivir juntos*, con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras porque:

(...) se accede al conocimiento de las demás personas y sus culturas, a través del aprendizaje de su idioma, lo cual trae consigo el descubrimiento y reconocimiento de contextos socioculturales distintos y diversos. Al mismo tiempo, a partir de dicho reconocimiento, se fortalece la noción de identidad por cuanto se hace posible pensarse a sí mismo, pero en relación con los demás. La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se ubican dentro de una concepción particular de educación y en este sentido lo que se resalta es que la forma como se aborden dichos procesos y la filosofía que los oriente tenderá o no a la formación de mejores seres humanos (...) En otras palabras, más allá del aprendizaje de los idiomas se establecen nexos de reconocimiento y valoración que deben implicar el establecimiento de relaciones

pacíficas y armoniosas de cooperación y ayuda mutua de las sociedades del mundo. (Ramírez y Ramírez, 2014, p.58-59).

De manera que resulta inevitable pensar en los términos de cultura, multiculturalidad e interculturalidad, así como también en los de competencia comunicativa y competencia intercultural si se pretende contribuir a la formación de individuos, que necesitan comunicarse con hablantes nativos en distintos contextos de actuación. Nuestros estudiantes usan el idioma español de manera competente, pero a la vez deben apoyarse obligatoriamente en saberes, destrezas, capacidades y actitudes culturales para lograr participar exitosamente en intercambios comunicativos reales, donde se eviten los prejuicios o los estereotipos o las actitudes marcadas por el egocentrismo y la discriminación.

De acuerdo con lo anterior hay que tener presente que: “La enorme diversidad cultural de nuestro mundo contemporáneo nos compromete con el desarrollo de competencias para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir opciones de futuro desde esa alteridad diversa”. (Cátedra UNESCO- Diálogo intercultural, 2017, p. 5).

Para lograr tales fines es indispensable preparar a individuos que sean capaces de establecer diálogos interculturales exitosos. De manera que tendrán que desempeñarse como sujetos competentes en ese intercambio comunicativo y cultural en el que se propongan participar. En este sentido se entiende competencia como:

tener suficiente capacidad, habilidad, conocimiento, o entrenamiento que permita un comportamiento apropiado, ya sea de palabras o acciones, en un contexto particular. La competencia incluye componentes cognitivos (conocimiento), funcionales (aplicación de conocimiento), personales (comportamiento) y éticos (principios que guíen el comportamiento), así que la capacidad de conocer debe estar articulada para hablar y actuar apropiadamente en contexto. (Ibídem, p. 14).

En general, para un estudiante de lenguas extranjeras, y en el caso de este trabajo, de español como segunda lengua, “hablar y actuar apropiadamente en contexto” supone conocer e interpretar los signos de esa nueva cultura a la que accede.

2. Cultura, multiculturalidad, interculturalidad, competencia intercultural. Conceptualización

Con frecuencia, en la bibliografía dedicada a la inclusión de contenidos culturales en el ámbito de la enseñanza de lenguas aparecen términos como, cultura, multiculturalidad, interculturalidad y competencia intercultural. Aunque todos se encuentran relacionados es válido comentar lo que significa cada uno.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define cultura como:

el conjunto complejo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Incluye tanto las artes y las letras, así como también los sistemas de vida, los derechos del ser humano, sus valores, tradiciones y creencias (UNESCO, 2006 p. 10)

Esta definición concilia dos aspectos vitales del término que históricamente se entendieron de manera separada: por un lado, desde el punto de vista clásico, cultura como sinónimo de “civilización”, “bellas artes” y por otro, equivalente a los hábitos, costumbres y modos de vida particulares de una sociedad en una época y lugar determinados, desde el punto de vista antropológico.

Denis y Matas (2002) por su parte, plantean que la cultura es un “conjunto de valores, creencias, actitudes, maneras de concebir el mundo, etc., compartidos por los miembros de una sociedad dada, inscritos en su manera de comunicarse y comportarse”. (como se citó en Ramírez y Ramírez, 2014, p. 44) Esta definición apunta a una idea que es de vital relevancia para el presente artículo y es la forma en la que influye la cultura en el lenguaje verbal y no verbal de los seres humanos y viceversa.

En lo relativo a la diferencia ente multiculturalidad e interculturalidad resulta clave comentar que según (Austin, 2000, p.5):

La cultura por condición natural varía, es decir, rasgos como costumbres, valores, normas, tipos de discursos van a cambiar en lo que se refiere a sus contenidos, de un grupo humano a otro. Al encuentro en un mismo espacio, de personas portadoras de diferentes culturas es a lo que se le llama multiculturalidad.

Este concepto solo se refiere a lo existencial o lo cuantitativo, en una realidad espacial determinada, por lo que es necesario revisar el concepto de Interculturalidad aportado también por Austin y citado por Medardo (2013, p. 1): “(...) la interculturalidad se refiere a situaciones de encuentro, contacto o acciones conjuntas (o choque, o desencuentro, según el caso) entre individuos de distinta cultura (...)”.

Así cuando el estudiante se encuentre en una situación de comunicación real y espontánea fuera del aula deberá ser capaz de “hablar y actuar adecuadamente en contexto”; por lo tanto, los profesores de lengua debemos prepararlo para que desarrolle la competencia intercultural, que se define como “la capacidad del hablante de interactuar con otros, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre estas perspectivas y ser conscientes de la diferencia”. Byram y Zarate (1997)

Esta idea de Byram y Zarate (1997) tuvo influencias en la elaboración del MCER (2001)⁷¹, documento rector junto al Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)⁷² de la práctica docente en el aula de ELE y EL2⁷³. El MCER si bien no hace referencia explícitamente al concepto de competencia intercultural sí se basa en la formación del estudiante de lengua

⁷¹ El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER o Marco), fue elaborado por el Departamento de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa, constituido por un grupo de expertos en lingüística aplicada y pedagogía. Su objetivo fue proporcionar una base común para la elaboración de programas de lengua, orientaciones, diseños y reformas curriculares, manuales y para la evaluación de competencias. Se incorporaron descripciones de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, pautas para aplicaciones prácticas, etc.

⁷² El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) contiene los Niveles de referencia para el español, por medio de los cuales se instaura el programa de enseñanza de ELE en España, atendiendo los contenidos del MCER. De igual forma, este documento oficial normaliza y da coherencia a la enseñanza del español que imparte el instituto en el mundo, además de orientar las acciones de enseñanza de español de otras comunidades de habla hispana que carecen de sus propios lineamientos curriculares.

⁷³ Estas siglas se refieren a la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua respectivamente. Para este trabajo la autora se aviene al uso de segunda lengua ya que los estudiantes que aprenden español en Cuba se encuentran en situación de inmersión. A propósito, y a continuación se aclara la diferencia entre ambos términos:

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. (Carmen Muñoz citado por Cuba, 2016, p. 13)

como hablante intercultural valorando el papel de la consciencia intercultural, así como de las destrezas y habilidades interculturales.

Asimismo, dentro de los objetivos generales del Plan Curricular se encuentra formar al estudiante como hablante intercultural. En este sentido, “el alumno ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”. (Plan Curricular, 2006)

3. Auge de la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua. Métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua.

En los últimos años el español, y por ende su estudio, ha experimentado un notable crecimiento. La causa se basa en múltiples factores; primero el aumento del número de hablantes en todo el mundo, principalmente en América, incluyendo Estados Unidos; también el incremento del turismo a países hispanohablantes; el auge de proyectos, negocios, empresas, colaboraciones tanto de base económica como cultural entre países. Además, la presencia activa de España en la Unión Europea es determinante para el desarrollo de intercambios educativos, el caso de Erasmus, entre otros. Vale destacar, igualmente, la labor del Instituto Cervantes como encargada de difundir y enseñar el español por todo el mundo.

Otro hecho significativo resulta del enorme atractivo que representa la extraordinaria diversidad cultural de la América de habla hispana, así como la popularidad de lo hispánico en la cultura de masas; razones que promueven el éxito del español y lo hispánico en Europa (Izquierdo, 2014, p.17). La riqueza y variedad cultural mencionada es resultado de que nuestra lengua es el idioma oficial de 21 países de tres continentes diferentes. No obstante, y para bien, se considera “una lengua vehicular de gran uniformidad a pesar de sus variantes sociolingüísticas o dialectales” (Ibídem, p.15).

Según el anuario de “El Español en el mundo 2019” del Instituto Cervantes, un total de 580 millones de personas hablan español en el mundo. De ellos, 483 millones son hispanohablantes nativos, lo que convierte a la española en la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes. Además, casi 22 millones de personas estudian el

idioma en 110 países (aunque este último dato no recoge el aprendizaje del español en academias privadas), y se ha consolidado como la tercera lengua más utilizada en Internet, donde tiene un gran potencial de crecimiento.

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo, transita por los mismos derroteros de la enseñanza de lenguas extranjeras que se ha venido comentando (*método tradicional, métodos naturales, método audio-oral, enfoque situacional, enfoque nociofuncional y método comunicativo*).

A partir de la década de los 70 el *método comunicativo*, fue especialmente productivo ya que surgieron materiales específicos para la enseñanza diseñados de acuerdo a sus postulados. Vale mencionar en 1986, la publicación en España del libro *Antena* (1, 2 y 3), que constituyó el primer intento serio de definir operativamente en el aula la metodología comunicativa.

Luego este método sirvió como punto de partida para el *método integral* que defiende todos los factores que conforman el lenguaje; tanto los de índole formal como los no formal, o sea, tanto a la forma como al contenido que se transmite. Al respecto comenta (Sánchez, 2005, p.344):

Mientras en la historia de los métodos ha prevalecido la exclusión de uno para dar cabida a otro, en el método integral se estudia y analiza cada ingrediente para integrarlo dentro de la acción pedagógica. Y este principio se aplica tanto a los materiales seleccionados como a las técnicas utilizadas en el aula. En definitiva, prevalece el principio de inclusión y no el de exclusión.

En 1994 aparece un manual cuyo objetivo era precisamente este método integral titulado *Cumbre*. Poco después, ya con el auge de la producción editorial de español para extranjeros, se publicaron varios libros más que se acercan a este modelo (*Sueña, Es español*, entre otros).

En el siglo XXI es posible afirmar que el método comunicativo se mantiene como base de partida de otras iniciativas emprendidas. En la actualidad se considera la integración de elementos de diversa procedencia metodológica para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, pues se piensa que es inútil la búsqueda de un método excluyente que se adecue a la complejidad del lenguaje. Actualmente

autores como (Sánchez, 2005) se refieren a la relevancia del método o *enfoque por tareas* y a las perspectivas que abre la nueva “era tecnológica”. A propósito, aclara que: “(...) una tarea para la enseñanza de idiomas consiste en un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua objeto de aprendizaje” (p.347)

En 1998 se publicó el manual *Gente* por Martín Peris y Sans Baulenas que respondía a un curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. También vale destacar los libros *Abanico* (1995) y *El ventilador* (2006) de Chamorro *et al*, ampliamente conocidos y usados en el ámbito de la enseñanza de ELE y EL2, basados los dos en los niveles del MCER. El segundo promueve un aprendizaje activo y eficaz desde una visión comunicativa de la enseñanza de lenguas y en particular desde el enfoque por tareas.

En la actualidad, en el caso particular de los Cursos de Corta Duración (CCD) de la Facultad de Español para no Hispanohablantes (FENHI) la metodología que se sigue en el aula de español como segunda lengua es la comunicativa, la cual llama la atención, sobre todo, en que el alumno adquiera la habilidad para comunicarse, la llamada competencia comunicativa, que incluye la competencia lingüística pero también la discursiva y la pragmática. Con la introducción de estas categorías se pone de relieve la necesidad no solo de conocer la lengua formalmente, sino también de tener en cuenta aspectos como la cohesión en la forma y la coherencia en los contenidos de las producciones del alumno. Al mismo tiempo, las reglas socioculturales y estrategias de comunicación verbal y no verbal de una lengua se presentan como básicas para entender, decodificar e interpretar adecuadamente un mensaje.

En la base de nuestra práctica docente se siguen los documentos del MCER y el PCIC como plataformas que orientan la política nacional en lo concerniente al diseño curricular, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos. La clasificación de estudiantes que se hace por niveles de lengua, los objetivos de clase que se persiguen, el diseño de materiales didácticos, etc se rigen y adecuan a los niveles de referencia ofrecidos por estos documentos (A1, A2, B1, B2, C1, C2), armonizándose así, el quehacer de nuestra institución educacional con los estándares internacionales.

En el caso de los CCD de FENHI si bien los textos publicados en España como los mencionados anteriormente (*Sueña, El ventilador, GBE*, entre otros) constituyen un apoyo práctico incuestionable en las aulas, se utilizan principalmente libros y materiales hechos en Cuba que respetan y desarrollan las características de la variedad del español que se habla en el país, ejemplo de ellos son los libros: *Español en Cuba - Clave para el futuro* (A1 y B2) (2013), *Me gusta hablar español* (Intermedio) (2010), *Aprendamos español* (I, II y III) (2007), *Andares* (Superior) (2007), y otros complementarios como *La letra... con canciones y poemas... ¡entra!* (2009), entre otros.

4. La Facultad de Español para no Hispanohablantes de la Universidad de La Habana (FENHI). El Nivel Superior de los Cursos de Corta Duración. Caracterización del estudiante. Limitaciones encontradas como resultado de la investigación

Actualmente la Facultad de Español para no Hispanohablantes de la Universidad de La Habana (FENHI) oferta diferentes tipos de cursos⁷⁴ para estudiantes no hispanohablantes, entre ellos se encuentran los Cursos Intensivos de Idioma Español de corta duración (CCD).

Dentro de la tipología de los CCD se organiza la enseñanza de la lengua en distintos niveles: Principiante, Elemental, Intermedio, Avanzado y Superior, en correspondencia con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (A1 al C1). Para la impartición de las clases el profesor se apoya en los programas, los libros de textos, materiales didácticos en su mayoría seleccionados por el criterio personal de los docentes. No obstante, aunque en todos los niveles se apuesta por una enseñanza comunicativa y en cada uno de ellos, sobre todo a partir del Intermedio, el estudiante se considera ente activo de su propio aprendizaje, es en el nivel Superior donde tiene el poder de negociar, en mayor medida y de forma más eficaz, con los profesores los temas que quieren estudiar en las clases, por lo que, en la práctica los contenidos del nivel

⁷⁴ Estos son: Curso de Larga Duración de Español como Lengua Extranjera y Curso Preparatorio con fines académicos (ambos de 9 meses), Cursos específicos como: Cultura Cubana, Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, Práctica Integral de la Lengua Española I y II, Estudios Lingüísticos I (Fonética y Fonología Españolas), II (Lexicología del Español) y III (Estilística), Estudios Culturales I (Literatura Hispanoamericana) y II (Literatura Cubana), Lengua Española (I, II y III). También se ofrece la Licenciatura en Lengua Española para no hispanohablantes (4 años) y la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español (2 años).

Superior se deben estructurar y desarrollar en función de las necesidades individuales de los estudiantes.

En este nivel el estudiante es considerado un usuario competente de la lengua porque es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto grado de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos; sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada; puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales; puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. De manera general los estudiantes llegan al nivel luego de un examen de clasificación, donde demuestran un alto nivel de lengua (aunque no de manera homogénea). Justamente la peculiaridad del nivel Superior es la importancia de la expresión oral del estudiante, de manera que el curso está estructurado en unidades didácticas que apuestan por desarrollar esta habilidad como parte de la competencia comunicativa.

La heterogeneidad que implica la diversidad cultural es un rasgo característico de las aulas de los CCD; y el nivel Superior no es la excepción. Conforman los grupos estudiantes que provienen de distintos países, turistas jóvenes y/o adultos, con rasgos identitarios muy disímiles en virtud de su procedencia e individualidad, lenguas que hablan, edades, ideologías, valores, costumbres, motivaciones y estilos de aprendizaje.

Luego de intercambiar con otros profesores y a partir de la experiencia de la autora como docente en este tipo de curso y nivel, es considerable el hecho de que los estudiantes que llegan vienen a Cuba con un doble interés: por una parte, con la expectativa de perfeccionar su competencia comunicativa y por otra con el deseo de aprender sobre las complejidades de la sociedad cubana y sus esferas (política, cultura, sociedad, economía, religión, educación, etc.)

A pesar de que en los documentos rectores del curso se expresa la necesidad de preparar al estudiante como hablante intercultural, a partir de un diagnóstico inicial se constató que luego de terminar el Nivel algunos estudiantes no ven cumplidas sus expectativas; en este sentido comentan que siguen teniendo problemas para

comunicarse efectivamente en el contexto cubano, asimismo los profesores encuestados aseguran que algunos presentan grandes dificultades en las competencias comunicativas que exige el nivel Superior.

Muchas veces las dificultades resultan del poco conocimiento o entendimiento de prácticas sociales, tradiciones, comportamientos, formas de pensar o realidades relacionadas con la cultura cubana.

Los resultados obtenidos a través de encuestas y cuestionarios a estudiantes y docentes como parte de la investigación de la autora antes mencionada ofrecieron la siguiente información.

Con relación a los estudiantes se evidencia que no hay una percepción adecuada del contenido intercultural como parte de una competencia comunicativa, lo cual influye en sus potencialidades para interactuar en el entorno social y cultural cubano. Aunque existe un interés declarado de insertarse en cuestiones relativas al entorno social y cultural cubano y aprender a conocerlo, presentan dificultades a la hora de interpretar códigos y signos presentes en el quehacer cotidiano de la realidad cubana actual. Es por ello que presentan limitaciones para establecer un diálogo fluido en contextos sociales y culturales determinados. No obstante, demandan una amplitud de escenarios donde insertarse que respondan a sus intereses y motivaciones.

Con relación a los docentes es notable la importancia de profundizar en la concepción del aprendizaje intercultural en la enseñanza de lenguas ya que a pesar de conocer términos como competencia intercultural no conocen sus componentes. Por lo tanto, se hace necesario hacer más visible la inserción del desarrollo de la competencia intercultural de manera transversal en el programa del Nivel Superior de lo CCD.

5. Propuestas de actividades educativas y didácticas para desarrollar la competencia intercultural.

Si bien no es tarea fácil desarrollar esta competencia pueden ser útiles la promoción de actividades que apunten a la búsqueda del diálogo, al respeto a la diversidad, propiciando el debate de temas polémicos, rechazando estereotipos preconcebidos y actitudes de rechazo o discriminación. Asimismo, el profesor deberá contemplar actividades tanto didácticas como educativas dentro y fuera del aula. Según Isabel Alonso y María

Fernández, (2013) existen tipologías de actividades que se pueden explotar para lograr dicho fin. Entre estas se encuentran las llamadas actividades de observación, las pensadas para afrontar y analizar el choque cultural, las de presuposición, las de comparación y contraste, las de situación y las de crítica constructiva.

CONCLUSIONES

Si bien el mundo moderno está cada vez más interconectado, gracias al desarrollo de la tecnología y las comunicaciones, queda mucho por hacer en lo que concierne al desarrollo y práctica de la sensibilidad, la comprensión, la solidaridad, la conciliación, el diálogo y el respeto, elementos vitales para alcanzar la paz, al tiempo que se lucha contra la intolerancia, los estereotipos, la discriminación, el discurso del odio y la violencia.

En este contexto el alumnado universitario debe formarse para saber desenvolverse satisfactoriamente en un mundo cada vez más diverso y plural. Convivir, relacionarse y comunicarse adecuadamente con individuos de diferentes culturas requiere ciertas competencias entre las que se encuentran no solo las lingüísticas, sino también las sociales y las interculturales. Desarrollar la competencia intercultural del estudiante de español como segunda lengua implica trabajar para la configuración de relaciones interculturales respetuosas teniendo presente que el aprendizaje debe ser siempre fructífero y edificante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, I y Fernández, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. Recuperado de [http:// www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)
2. [Austin, T.](#) (2000). “Para comprender el concepto de Cultura”. UNAP Educación y Desarrollo, año 1, N° 1, marzo. Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, Chile. Recuperado de: <http://files.bitacora4.webnode.es>
3. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. (versión digital)
4. Cátedra UNESCO- Diálogo intercultural. (2017). Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
5. Consejo de Europa. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press: “Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas”. Madrid: Anaya 2001. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
6. Cuba, L. (2016). *Memorias del programa de formación de jóvenes chinos en Cuba (septiembre, 2006- julio, 2016)*. La Habana, Cuba: Editorial UH. (Versión digital)
7. Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación. UNESCO. Editorial: Santillana. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
8. Instituto Cervantes. Anuario “El Español en el mundo 2019”. Recuperado de <http://www.thisistherealspain.com>. Consultado el 2 de febrero de 2020.
9. Instituto Cervantes. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. 2006. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
10. Izquierdo, J. (2014). El español en el mundo. El caso europeo. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), junio, pp. 15-26. Recuperado de <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/index.jsp>.
11. Medardo, M. (2013). La interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras. Ponencia llevada a cabo en sesión científica del Departamento de Español. Facultad de Español para no hispanohablantes. Universidad de La Habana.
12. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, UNESCO, París. Recuperado de <http://www.unesco.org>
13. Ramírez, A y Ramírez, M. (2014). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa intercultural de los asistentes de lenguas extranjeras*. (Tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.repository.unilibre.edu.co>
14. Sánchez, A (2005). Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de [http://www. researchgate.net](http://www.researchgate.net)

LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: UNA NECESIDAD POST-PANDEMIA HACIA EL TERCER PERFECCIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CUBA

MSc. Irguens Gálvez De Lara, irguensgalvez@gmail.com, <https://orcid.org/0002-0002-5388-1935>

MSc Mayrelis Marín Díaz, mayrelismarin@nauta.cu, <https://orcid.org/0000-0001-8721-851X>

IPU Manolito Aguiar/ Universidad del MININT “Eliseo Reyes”

RESUMEN

El presente artículo está dirigido a socializar los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la autogestión del conocimiento para el aprendizaje del inglés en la educación preuniversitaria a partir de la sistematización de los diversos autores sobre el objeto de estudio. Además, a partir de la caracterización del estado actual en que se encuentran los estudiantes, desde la aplicación de instrumentos empíricos. Se ofrecen, además, distintas experiencias aplicadas durante la etapa de la COVID 19 las cuales podrán ser aplicadas en la etapa post-COVID mediante el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Palabras clave: autogestión del aprendizaje, clase invertida, estrategias de aprendizaje

ABSTRACT

This article is intended to socialize the different theoretical and methodological foundations systematized by different authors on self-managed learning of English in High School. The empirical methods made it possible to characterize the current state of self-managed learning. Besides, different experiences are offered from the COVID 19 stage which may be applied after that by using information and communication technologies.

Keywords: self-managed learning, flipped classroom, learning strategies.

INTRODUCCIÓN

El hombre es un ser social y necesita de la comunicación para las relaciones que ejecuta día a día mediante diversas actividades. Para comunicarse con personas de otras naciones, dentro o fuera del país en el que vive, es necesario compartir códigos y signos en materia comunicacional, es decir una misma lengua. El inglés es una lengua extranjera que tiene un carácter universal, de ahí la importancia de aprender a comunicarse en inglés de manera competente.

Cuba, no escapa de esta realidad. La asignatura Inglés se introduce desde la enseñanza primaria hasta la educación superior. El objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Esto quiere decir que la persona que aprende inglés debe mostrar un nivel de desempeño en su actividad verbal y no verbal en diferentes situaciones de comunicación (Font, 2006), lo que se revela desde la dimensión lingüística, sociolingüística, sociocultural, estratégica y discursiva.

Los estudiantes de la educación preuniversitaria deben comunicarse en inglés de manera fluida, de forma oral y escrita en diferentes situaciones y contextos (Ramos, 2016). Es decir que los estudiantes deben ser capaces de producir significados orales y escritos empleando los recursos lingüísticos así como las funciones comunicativas que aprenden en textos de mediana complejidad. Además deben comprender textos de mediana complejidad demostrando el dominio de diversas habilidades comunicativas en el acto de comunicación lo más cercano a la realidad. (Enríquez y Ramos, 2015).

Sin embargo, los años 2020 y 2021 no han permitido la normalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la aparición de la pandemia conocida como COVID 19. Esto ha obligado al cierre de las escuelas así como el empleo de la virtualidad en el proceso con la reaparición de las teleclases de orientación y el empleo de entornos virtuales de aprendizaje. Esto representa un cambio de paradigma en cuanto a las concepciones tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Los roles de estudiantes y profesores han cambiado y se han invertido. Ello ha sido favorecido por el incremento de dispositivos tecnológicos en los estudiantes y profesores.

Por otro lado, la Agenda Educativa 2030, la cual contempla un programa de acción entre varios países del mundo para cumplir los objetivos del desarrollo sostenible, tiene como meta en su objetivo número cuatro: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad promoviendo oportunidades permanentes de aprendizaje para todos. Este objetivo tiene como centro. fortalecer políticas, planes, legislaciones; centrarse en la calidad del aprendizaje; promover el aprendizaje a lo largo de la vida y planificar la educación en situaciones de emergencia.

Para contribuir a los postulados de la Agenda Educativa 2030, en Cuba se lleva a cabo el Tercer Perfeccionamiento de la Educación. Este apunta a la formación de estudiantes

reflexivos, críticos e independientes desde un Proceso de Enseñanza- Aprendizaje (PEA) desarrollador en el que el maestro es mediador del mismo al dirigir, orientar, propiciar la interacción de los estudiantes.

Investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) entre los años 2002 y 2013 han demostrado que se manifiestan contradicciones entre calidad y masividad, centralización y descentralización así como unidad y diversidad. Además, en 2013, los estudios teóricos y empíricos del currículo plantean que el número de frecuencias es muy alto en el plan de estudios y existe por tanto poco tiempo para la autopreparación e investigación por parte de estudiantes y profesores.

Los lineamientos 145 al 153 de la Primera Conferencia del Partido Comunista de Cuba plantean sobre la necesidad de flexibilizar y contextualizar estilos de dirección del proceso, del currículo y modalidades educativas descargando los planes de estudio. Es decir que el perfeccionamiento de la educación debe reducir el número de horas presenciales entre estudiantes y profesores favoreciendo la independencia del estudiante y el desarrollo del pensamiento crítico.

La situación de la COVID 19 ha adelantado este proceso de autoconstrucción de conocimiento desde las propias circunstancias de la epidemia, lo cual favorecerá la introducción del perfeccionamiento y la autogestión como pilar de las transformaciones del siglo XXI con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)

Este artículo tiene como objetivos: sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde la autogestión mediante el empleo de la tecnología y sus entornos virtuales; describir el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los estudiantes de preuniversitario así como compartir distintas experiencias hacia la autogestión y empleo de entornos virtuales de enseñanza -aprendizaje para este proceso durante la COVID 19 y en la etapa post-pandemia.

DESARROLLO

1.1 Fundamentos generales de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en cuba

El proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) del inglés en Cuba tiene como objetivo máximo el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir los estudiantes deben comunicarse a través de la actividad verbal y sus cuatro áreas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por ello el principio rector de este proceso es el de la comunicabilidad en el cual la lengua es un medio y es un fin para la comunicación. Los distintos contenidos linguo-comunicativos se enseñan a través de distintas funciones comunicativas desde la formación de hábitos lingüísticos hasta el desarrollo de habilidades comunicativas de manera integradas.

El PEA del inglés tiene como concepción metodológica, según plantean Enríquez y Ramos (2015), al enfoque comunicativo. Este enfoque es un conjunto de teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua para el desarrollo de la competencia comunicativa. Entre sus principios se pueden mencionar: el hecho de que una misma función comunicativa tiene diferentes formas que comunican un propósito; el empleo de materiales auténticos (orales, escritos o audiovisuales), permiten el comprender y poner en práctica el principio de la percepción sensorial directa desde el uso de medios variados; la práctica es el medio fundamental para la apropiación de los contenidos y para la comunicación, razón por la cual este enfoque se combina con elementos del método práctico consciente; los errores son parte del proceso, por ende es necesario mostrar una tolerancia hacia estos; el significado es el objetivo primordial y no la forma como muestran los enfoques tradicionales.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el destacado profesor cubano: Font (2006) diseñó un ciclo de aprendizaje para el contexto cubano para la aplicación de estos preceptos del enfoque comunicativo y principios del PEA del inglés como lengua extranjera. Este ciclo contiene seis etapas que llevan al estudiante desde la corrección a la fluidez y al desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua que se enseña y que se aprende desde la ejecución de ejercicios, actividades y tareas que según el contexto

educativo pueden ser realizadas en la clase o en el estudio independiente posibilitando la unidad entre la clase presencial y el trabajo independiente extraclase (Góngora 2014).

1.2 La autogestión del aprendizaje. Fundamentos

La asignatura Inglés en la enseñanza preuniversitaria cuenta con 132 horas presenciales en los distintos grados. Sin embargo, esto no es suficiente para estudiantes del contexto cubano debido a que el inglés no es su lengua materna ni oficial. Por otro lado con la implementación del Tercer Perfeccionamiento de la educación, las frecuencias de la asignatura Inglés no aumentarán, sino que se reducirán. Los estudiantes hoy en día no cuentan con materiales docentes como un libro de texto o un cuaderno de trabajo que respondan al enfoque comunicativo, ni que les brinde oportunidades para la práctica de las funciones comunicativas según el ciclo de aprendizaje, aunque se trabaja en ello. Además, la COVID 19 ha imposibilitado el acceso de los estudiantes a las instituciones educativas durante dos cursos aproximadamente.

Sin embargo, el aumento de las tecnologías es notable. Un estudio realizado por Gálvez (2020) reveló que el 96.6% de los estudiantes de décimo grado de los preuniversitarios de Marianao poseía un teléfono inteligente y el resto una computadora en casa. Unido a ello, existe un aumento de la conectividad a Internet en tiempos de pandemia debido a las restricciones de movilidad. Por otro lado, la dirección de país ha implementado un sistema de teleclases con orientaciones quincenales para que los estudiantes puedan vencer los objetivos propuestos.

Todos estos factores han traído consigo que los estudiantes se vean en la necesidad de autogestionarse el conocimiento.

La autogestión del aprendizaje es el “marco en el que el estudiante es el principal responsable y administrador de su proceso de aprendizaje siendo capaz de encontrar sus objetivos académicos, gestionar sus recursos materiales y humanos priorizando decisiones y tareas en circuitos de aprendizaje” Brandura (1982). Es en sí un método de desarrollo de estilos propios de aprendizaje en dependencia del contexto individual.

El término de autogestión surge en los años sesenta del siglo XX bajo los preceptos de la psicología conductista y estuvo centrado en el autocontrol como capacidad que tiene el individuo para ejercer un dominio sobre sus acciones.

Varios autores: Zimmerman (1989), McCombus (1989), Shunk (1989), Meece (1994), Winne (1995) y González (2001) entre otros, han estudiado el proceso de autogestión del conocimiento. Coinciden en el hecho de que los estudiantes en esta modalidad desde el punto de vista metacognitivo, conductual y motivacional deben ser participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, es decir, deben ser capaces de formular sus metas y objetivos, planificar su tiempo y el modo en el que actuarán, seleccionar estrategias de aprendizaje, ejecutar proyectos y evaluar su actuación según los objetivos propuestos de manera sistemática para ir adquiriendo el conocimiento y habilidades.

Diferentes autores: Markus y Wurf (1987), Kuhl (1992), Karoly (1993) entre otros, definen varias etapas o fases en las que se produce el proceso de autogestión.

Para Markus y Wurf el proceso comienza con la formulación de metas, luego continúa con la planificación, seguidamente la observación, la evaluación y la reacción. Kuhl determina solo tres fases conocidas como: preferencias cognitivas (intenciones), preferencias emocionales (deseos y tentaciones) y preferencias procedimentales (hábitos y esquemas). Karoly, por su parte, considera que el estudiante debe seleccionar primeramente sus metas a lograr, luego debe conocer esas metas seleccionadas, luego debe mantener el esfuerzo con una determinada orientación, cambiar de dirección en caso necesario y luego se llega a la consecución de las metas.

Por tanto es necesario tener en cuenta la motivación que tienen los estudiantes para satisfacer una necesidad, las habilidades cognitivas desde las operaciones del pensamiento que le permitirá a los estudiantes adquirir el conocimiento, las habilidades metacognitivas que le permitirán aprender a controlar los procesos básicos para un aprendizaje adecuado desde el empleo de distintas estrategias y por último habilidades sociales y emocionales mediante conductas individuales según el contexto expresadas en sentimientos y emociones de forma adecuada.

1.3 La virtualidad en la autogestión del aprendizaje

La situación ante la COVID durante todo el año 2020 y lo que va de 2021 así como las nuevas transformaciones que se llevan a cabo durante el perfeccionamiento demandan de un PEA menos presencial, mediado por la tecnología. Este es un elemento a favor de los “nativos digitales” como los llama Prenski (2001) puesto que los estudiantes de hoy

en día nacieron y crecieron rodeados de la tecnología. La autogestión del conocimiento no puede realizarse de manera aislada a la virtual, es necesario el empleo de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) que son entendido según Ciudad, F.A (2012) como espacios virtuales con escenario tecnológico y de servicios interconectados, que constituye un contexto educativo estructurado y determinado por fundamentos y principios didácticos en el que se gestiona técnica y pedagógicamente una estrategia y un sistema didáctico en el cual los estudiantes pueden comunicarse de manera sincrónica o asincrónica”

Para que el proceso de autogestión del aprendizaje desde el empleo de entornos virtuales de aprendizaje sea efectivo, es necesario que exista un cambio en el rol del profesor que hasta ahora ha sido visto como un trasmisor de información. El profesor, se convierte en tutor. El tutor en este proceso es definido por López Serrano (2006) como el educador profesional de forma presencial o no presencial orienta, guía, asesora, controla y acompaña al estudiante en lo académico y en lo personal... en un proceso educativo que puede ser diferido o no en el tiempo y/o en el espacio.

Por tanto el profesor tiene un papel fundamental en el proceso de autogestión del aprendizaje como mediador demostrando empatía, respeto por la diversidad, paciencia y comprensión.

El profesor de lengua extranjera en su rol como tutor en el proceso de autogestión del aprendizaje desde la virtualidad debe poseer una competencia comunicativa adecuada al contribuir hacia la entrada lingüística de los estudiantes y tributar al desarrollo de la competencia comunicativa. Además es muy importante que posea una competencia didáctico-tecnológica en el trabajo con las TIC, en el empleo del enfoque comunicativo y diseño de ejercicios, actividades y tareas de aprendizaje desde la autogestión. Es imprescindible que domine como orientar al estudiante, facilitar su autogestión, estimularlo, organizar los procesos, asesorar al estudiante y controlar su PEA demostrando competencia organizativa –directiva. Finalmente el profesor debe ser un investigador, de ahí que es necesario que posea una competencia investigativa que le permita identificar situaciones problemáticas, hacer uso adecuado de la información e investigar sobre las TIC y los EVEA.

¿Qué EVEA pueden ser utilizados?

Entre los EVEA que pueden ser empleados se encuentran: los recursos educativos audiovisuales y medios ofimáticos e informáticos.

Como recursos educativos audiovisuales se destacan las teleclases y/o teleclases de orientación al estudiante y a la familia. Estos contienen la presentación de las funciones comunicativas del programa del grado con la introducción a los distintos elementos de la competencia comunicativa. Estos contienen textos orales y escritos y ejercicios, actividades y tareas para que los estudiantes puedan dirigir su estudio independiente.

También juegan un papel importante los videos que el profesor visualiza desde la búsqueda en Internet u otras fuentes y luego se los facilita a los estudiantes en los cuales se explican reglas gramaticales, fonológicas y fonéticas o de vocabulario así como de los restantes componentes de la competencia comunicativa y distintos audios, textos escritos y videos para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Por su parte el empleo de la plataforma OPALE desde el portal Cubaeduca dirigido por la empresa CiNESOFT, ha incorporado lecciones elaboradas por distintos docentes en la capital para el aprendizaje autogestionado del inglés para cada uno de los grados del Sistema Nacional de Educación. Esta modalidad incluye materiales visuales, audiovisuales y sonoros así como explicaciones, ejercicios, actividades y tareas para los estudiantes.

Cabe destacar que el empleo de las redes sociales tiene gran importancia al igual que la tecnología móvil desde distintas aplicaciones que contienen materiales para la autogestión del aprendizaje. Los estudiantes pueden formar hábitos lingüísticos y desarrollar habilidades comunicativas desde el empleo de Telegram o WhatsApp las cuales contiene espacios para grabar voz o mensajes y escucharlos, leer textos y redactarlos, ver videos en combinación con diccionarios digitales que contienen los estudiantes en sus teléfonos.

La combinación de estos EVEA junto a las acciones desde la escuela y la guía del profesor contribuirán del exitoso proceso de autogestión del aprendizaje en inglés por parte de los estudiantes hacia el futuro mediante una educación de calidad hacia el desarrollo sostenible.

CONCLUSIONES

Los fundamentos anteriores han permitido llegar a la conclusión de que la autogestión del aprendizaje se adecua a los principios de la didáctica de las lenguas extranjeras garantizando el de la comunicabilidad como principio rector. Además, para poderse desarrollar es necesario la aplicación del enfoque comunicativo desde el ciclo de aprendizaje de Font (2006) con lo cual el estudiante desde lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y metacognitivo puede ser capaz de desarrollar la competencia comunicativa.

La base orientadora y las estrategias de aprendizaje son vitales para que por medio de la tecnología el estudiante autogestione su aprendizaje formando hábitos lingüísticos y desarrollando habilidades comunicativas en inglés.

La COVID 19 impuso condiciones de distanciamiento social y en la educación y con ello nuevos retos que constituyen la base del Tercer Perfeccionamiento de la educación como el de la autogestión del aprendizaje una necesidad hacia el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1986) Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

_____ (1991) Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

Bergmann, J y Sams, A. (2012) Flip your classroom. Eugene: International Society for Technology and Education.

Cobo, C. y Moronec, J.W. (s/f) Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación. UBC.

Font, S. (2006) Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problemática del enfoque comunicativo. Tesis doctoral. La Habana: UCPEJV

Enríquez, I. y Ramos, M. (2015) Programa de Inglés: Pueblo y Educación, La Habana.

Ertmer, P.A y Newby, T.J. (1996) The expert learner: strategic, self-regulated and reflexive. *Instructional Science*, 24, 1-24.

Gálvez, I. (2020) Alternativa Metodológica para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés con el apoyo de aplicaciones móviles en los estudiantes de 10° de los IPU de Marianao. Tesis en opción al grado de Máster en Didáctica de las lenguas extranjeras. UCPEJV.

Góngora, A. (2014) Metodología para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en la modalidad semi-presencial de la carrera Licenciatura en educación en lenguas extranjeras. Tesis doctoral La Habana: UCPEJV.

Karoly, P. (1993) Mechanisms of self-refulation: a systems view. *Annual Review Psychology*,44,23-52.

Kuhl, J. (1992) A theory of self-regulation: action vs state orientation, self-discrimination and some applications. *Applied Psychology: an International review*, 41 (2), 97-129.

López, M.C.(2007) Modelo pedagógico en la enseñanza-aprendizaje del inglés a distancia con el aprovechamiento de las TIC en el postgrado. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCPEJV. La habana

López, M. (2015) Qué es el aula invertida? Documento disponible en: nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender.

Markus, H y Wurf, E. (1987) The dynamic self-concept: a social psychological perspective: *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

McCombs, B.L. (1989) Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view: Springer-Verlag. Nueva York.

Meece, J.L (1994) The role of motivation on self-regulated learning: Erlbaun. New Jersey

Shunk, D.H. (1989) Social cognitive theory and self-regulated learning: Springer-Verlag. Nueva York.

_____ (1990) Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*,25 (1), 71-86

Taviola, M. (2014) Flipped learning. Revista electrónica en: edimensio.fi/content/flipped-learning.

Winne, P.H. (1995) Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 30(4) 137-183.

Zimmerman, B.J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Educational Psychologist*, 81, (3) 329-339

LA ENSEÑANZA DE ELE: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.

MSc Rosaylin Aviles Guerrero, rosaylin.aviles@fenhi.uh.cu, <https://orcid.org/0000-0002-3691-0618>

Universidad de la Habana

RESUMEN:

En la actualidad, hablar de comunicación en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y pensar en el empleo de diferentes estrategias de comunicación resultan dos componentes inseparables. Para el mejor desempeño de los profesores y el enriquecimiento de su labor como docente se ha pensado en este trabajo. La ponencia invita a la reflexión en torno a las relaciones que se establecen entre estos dos elementos y una latente preocupación por apoyar a los estudiantes en el desarrollo de un aprendizaje mucho más autónomo en las clases de ELE y la potenciación de las estrategias de comunicación como una alternativa efectiva para el logro de este objetivo.

Palabras claves: comunicación, estrategias de comunicación, aprendizaje autónomo, enseñanza de español como lengua extranjera.

ABSTRACT

At present, talking about communication in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE) and thinking about the use of different communication strategies are two inseparable components. For the best performance of teachers and the enrichment of their work as a teacher, this work has been thought about. The presentation invites reflection on the relationships that are established between these two elements and a latent concern to support students in the development of a much more autonomous learning in ELE classes and the enhancement of communication strategies such as an effective alternative to achieve this goal.

Keywords: communication, communication strategies, autonomous learning, teaching Spanish as a foreign language.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el medio fundamental de comunicación, tanto oral como escrita. A través de él son comunicados los pensamientos, las emociones, los sentimientos y las ideas.

Algunos estudiosos definen comunicación, como el proceso por medio del cual la información es transferida desde un punto en el espacio y el tiempo, llamado fuente, hacia otro punto, el destinatario o usuario. En síntesis, comunicación se define como el proceso de transmisión y recepción de ideas, información y mensajes a través de una vía.

Pero para los profesores la comunicación no se puede ver como la simple transferencia de información, ni como la transmisión unilateral de mensajes de un emisor a un receptor. Comunicación es mucho más.

Comunicar es una capacidad del ser humano; capacidad que se manifiesta, fundamentalmente, en una actitud que lo obliga a ubicarse en una disposición de establecer relaciones, de cultivar la voluntad, de entrar en intercambio con otros hombres, como premisa para ser considerado un ser social.

Es el proceso por el cual el individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcancen una conciencia común. Los interlocutores son EMIRECs. Es un paso de esencial importancia en toda la actividad humana.

Sucede que la forma más importante de lograr la comunicación es por medio del lenguaje – oral o escrito- a través de las palabras, en lo que intervienen factores del desarrollo del intelecto humano, de las potencialidades de su pensamiento y un número importante de otros de tipo social.

En el contexto educativo es indispensable que ocurra así, que haya buena comunicación entre el profesor y el estudiante, entre los propios estudiantes, y entre profesores para alcanzar el éxito que requiere proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este intercambio de información exige un orden y sistematicidad que permitan la elaboración, la reconstrucción de los conocimientos deseados por cada estudiante, pero requiere, además, tener en cuenta multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas del proceso.

La educación es un proceso constante de retroalimentación entre estudiantes y docentes en el que, diariamente, se enseña algo nuevo y se aprende algo nuevo. El educador juega un papel muy importante en la vida de cada uno de sus alumnos, es como un padre en la familia.

De aquí que el objetivo de este trabajo es enriquecer y mejorar la labor del docente a partir de este acercamiento teórico a las estrategias de comunicación, logrando a través de estas el desarrollo autónomo del estudiante.

DESARROLLO

En el ámbito escolar profesores y estudiantes son los principales protagonistas de las relaciones entre educación y comunicación y según la estrategia que se utilice para la organización del proceso pedagógico, se manifiestan formas y concepciones diferentes con respecto a la educación como proceso comunicativo.

Hablando de comunicación, la Dra Iliana Domínguez dice que esta es medio y fin en sí misma para el proceso de enseñar y que es también vehículo y destino. Por otra parte, dice que el lenguaje es medio para transmitir conocimiento y a su vez es fin porque ese conocimiento es introducido, valorado y aprehendido en el estudiante con esas mismas estructuras y formas de trabajo.

En la comunicación verbal, sea oral o escrita, las palabras actúan como guía, es por eso que el acto de seleccionar las adecuadas va más allá de razones semánticas y estéticas, porque ellas determinan la interpretación, asimilación y estructuración en el pensamiento de los sujetos. En el caso de la comunicación verbal escrita, la ausencia de gestos impone el uso de un número mayor de palabras, para evitar ambigüedades.

La comunicación, en sentido general y profundo implica comunicación verbal y no verbal, de gestos, actitudes, sentimientos, movimientos inconscientes, es decir, se expresa y comunica toda la personalidad en cada situación social en que estemos. La comunicación oral, verbal, no se limita a la transmisión de palabras, sino que estas van envueltas en un doble contexto: primero concernientes a las formas de la voz (altura, timbre, intensidad, inflexión, ritmo, cadencia) y después al contexto corporal de la expresión facial las miradas, los gestos, los movimientos de las manos, del cuerpo, la actitud general de la persona que habla también otro lenguaje: el de la expresión corporal. De modo que cuando se comunica una persona con otra, no solo le transmite la palabra que dice, sino todos los contextos: vocal, facial y corporal en que están inscritos sus mensajes.

Comunicar es intercambiar. En el acto de la comunicación, se facilita la realización de metas y propósitos personales, pues se garantiza la cooperación, el intercambio de roles durante la solución de problemas.

Si se reconoce que la comunicación es una verdadera interactividad, entonces ¿qué se intercambia en ese contacto? En el acto de comunicación entra no solo lo consciente, sino también lo inconsciente: conocimientos mutuos, cualidades y emociones.

La comunicación, dado su carácter instrumental, siempre está enfocada a una meta o un propósito que no es sencillamente comunicar, si no, sobre todo, comunicar para algo.

Luego, siempre que se comunica se intenta influenciar sobre alguien, en relación con algo, consigo mismo, o en relación con uno mismo.

Para lograr una comunicación eficaz es imprescindible aprovechar todas las habilidades y recursos de que se dispone y explotar al máximo aquello que según diferentes estudios realizados producen mayor impacto y más duradero en el receptor.

Por ello y para que se establezca una comunicación eficiente, es importante tener presente las siguientes claves:



(Gráfico creado por la autora a partir de las claves para lograr una comunicación eficiente)

La comunicación en el aula de ELE

La comunicación se convierte para el alumno, más que en una motivación, en una necesidad. Múltiples son las situaciones que diariamente envuelven a los estudiantes en

contextos extradocentes, en las que a menudo les falta algún vocablo o expresión lingüística indispensable para un intercambio satisfactorio en lengua extranjera. Las exigencias de un proceso docente, como lo constituye la enseñanza de una lengua extranjera, demanda la necesidad de la inclusión de elementos que contribuyan a que el aprendiz emplee estrategias de comunicación (EC) para resolver las dificultades que se le puedan presentar durante la comunicación, al tiempo que desarrolle sus habilidades no solo para el uso de estas alternativas, sino también para fomentar su auto-aprendizaje.

Preparar al estudiante para que sea capaz de interactuar fuera del marco restringido del aula, implica formarlos para un desempeño satisfactorio en cuanto a resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales con el nativo ¿Qué hacer, entonces, ante ese desequilibrio entre lo que se enseña en las clases y los recursos que necesitan los alumnos para interactuar de forma eficaz? Disminuir esas dificultades, precisa de alternativas efectivas. Y el uso de EC es, justamente, una de las herramientas más útiles para cubrir el vacío entre las necesidades comunicativas y los limitados recursos de que dispone para lograrlo.

En todo ese proceso de intercambio social del que se ha hablado, los estudiantes se ven en la necesidad de darle solución a los problemas comunicativos que se le presentan y lo hacen a partir de una negociación.

La imposibilidad de predecir las diversas situaciones comunicativas en las que se ven inmersos los alumnos, hacen que el profesor busque diferentes EC para poder ofrecer, todos los recursos lingüísticos necesarios de ahí que: “la razón de incentivar el uso de EC en las clases de ELE encuentra toda justificación” (Manchón, 1993). Se trata, por consiguiente, de asumir una perspectiva diferente y renovadora en las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, orientada hacia una complementación armónica de dos objetivos esenciales: potenciar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y propiciar un entrenamiento personalizado que permita el empleo consciente de esos recursos estratégicos que contribuyan a una evolución favorable en cualquier contexto.

La inclusión de las estrategias de comunicación en el aula de ELE: justificación, desarrollo y entrenamiento

La enseñanza de las estrategias en el aula de ELE, se refiere a que si se considera que son universales y, por lo tanto, se adquieren con la lengua materna, ¿por qué es necesario enseñarlas? (Canale, 1995: 70). Como respuesta a esta pregunta, podemos indicar las siguientes razones:

- Porque, muchas veces, el estudiante no es consciente de que en su lengua materna dispone de esas estrategias y, por consiguiente, se enfrenta a una lengua extranjera sin saber cómo solucionar los problemas comunicativos que surjan (Pinilla, 2004 a: 886).
- Porque los estudiantes deben conocer cómo pueden aplicar en la lengua extranjera esas estrategias que ya conocen posiblemente en su lengua materna (Canale, 1995: 70).
- Porque el estudiante no dispone de la suficiente competencia comunicativa como para enfrentarse a cualquier situación comunicativa fuera del aula (Pinilla, 2004 b: 437). En relación con este punto, gracias a la disponibilidad de estrategias de comunicación, el estudiante puede enfrentarse a situaciones comunicativas ilimitadas fuera del aula (Tardo, 2005 b: 2, 6).
- Porque lo importante no es cómo de correcto sea un enunciado, sino que la comunicación se lleve a cabo satisfactoriamente (Barroso, 2000: 176).
- Porque en las etapas iniciales del aprendizaje, la calidad de la comunicación depende en gran medida del uso efectivo de estrategias de comunicación (Canale, 1995: 74).
- Porque el uso de estrategias de comunicación por parte del estudiante cuando este necesita comunicarse contribuye a que se sienta más seguro y a que confíe en sí mismo. Esta seguridad y confianza le llevará a estar más motivado y, consecuentemente, a seguir utilizando recursos que mejoren su comunicación (Tardo, 2005 b: 3).

- En definitiva, porque fruto de las estrategias de comunicación, el estudiante puede activar su proceso de aprendizaje, alcanzar mayor eficacia en la interacción oral y lograr una mayor autonomía en la lengua extranjera que aprende (Tardo, 2005 b: 4).

Una vez justificado el uso de estrategias en el aula de ELE, se pasa a examinar cómo debe llevarse a cabo su desarrollo y entrenamiento en el aula. De acuerdo con Y. Tardo (Tardo, 2005 b: 5), para desarrollar la autonomía en el aula de ELE a través de estrategias de comunicación, debemos tomar como punto de partida dos aspectos.

Por un lado, la autora aboga por que se creen las condiciones adecuadas para el desarrollo de la interacción oral. En este sentido, la autora defiende que se ofrezcan al alumno espacios en los que este se sienta cómodo, para que así el estudiante perciba una mayor autoestima y motivación y, consecuentemente, se sienta más cómodo para hablar.

Además, desde este punto de vista también defienden la creación de un contexto de negociación, una idea respaldada también por otros autores, como M. F. Kremers (Kremers, 2000: 463). Este autor afirma que, en cualquier acto comunicativo real, los interlocutores no disponen de la misma información. Este hecho, por lo tanto, también debe reflejarse en el aula si realmente se quieren desarrollar tareas de la vida real. Por otro lado, Y. Tardo (Tardo, 2005 b: 5) considera que deben crearse actividades de interacción oral en las que se armonicen la funcionalidad, esto es, “la transmisión de significados del modo más eficaz posible [...] con cualquier recurso que tengan a su alcance” (Littlewood, 1981; citado por Tardo, 2005 b: 5), y la adecuación, referida al hecho de seleccionar la lengua en función del contexto social en el que tiene lugar el acto comunicativo. Esta idea de armonía refleja la estrecha relación que existe entre las actividades de interacción oral y el desarrollo de estrategias de comunicación.

Aparte de Y. Tardo, otros autores también han aportado algunas ideas al desarrollo de las estrategias en el aula de ELE. Así pues, Kremers apunta la necesidad de incluir en la conversación temas que interesen a los alumnos porque esto les permite introducir sus conocimientos propios y ser más creativos cuando la comunicación tienda a estancarse

(Kremers, 2000: 463). Este autor destaca además la importancia de mantener la dinámica del diálogo (Kremers, 2000: 467).

Por su parte, C. L. Barroso señala que las actividades de interacción oral deben integrar elementos que obliguen al estudiante a utilizar estrategias de comunicación, puesto que esto es lo que harían los interlocutores de una conversación en la vida real (Barroso, 2000; 177).

Por último, S. Fernández aporta varias ideas acerca del desarrollo de las estrategias de comunicación en el aula de ELE. Aunque puede resultar evidente, no conviene dejar de apuntar que el desarrollo de estrategias de comunicación en el aula de ELE debe ir en concordancia con el nivel de competencia comunicativa del que disponen los alumnos y con los conocimientos estratégicos previos que estos tienen (Fernández, 2004 a: 577).

En esta misma línea, la autora indica que, debido al carácter universal de las estrategias, el alumno ya posee algunas de ellas; otras, sin embargo, las aplicará en el aula por primera vez.

Esta idea enlaza con lo que se conoce como entrenamiento estratégico, es decir, la práctica consciente de las estrategias de comunicación en el aula de ELE con el fin de que el alumno llegue a interiorizar tales estrategias. Para llevar a cabo este entrenamiento, conviene, al igual que en la ejercitación del resto de contenidos, ir aumentando progresivamente la dificultad de los contenidos estratégicos. En este sentido, primero las estrategias deben introducirse y practicarse con el profesor como guía del proceso; luego, el alumno puede empezar a hacer un uso más personal de las estrategias; y, por último, el alumno debe ser capaz de utilizar estas estrategias de manera autónoma (Fernández, 2004 c: 863). S. Fernández propone esta progresión en los contenidos estratégicos, aunque también admite que debe existir una adaptación a las diferentes realidades; así pues, las estrategias de comunicación deben adaptarse a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Otro elemento que el profesor debe tener en cuenta durante el entrenamiento estratégico es, además de la progresión de los contenidos estratégicos y de la adaptación a las necesidades de los alumnos, que las estrategias estén bien integradas en la unidad y, por consiguiente, que estén relacionadas con los objetivos. Es posible que existan varias

estrategias encaminadas a un mismo objetivo, pero en cualquier caso este debe estar en consonancia con los objetivos de la unidad (Fernández, 2004 c: 872).

Además de justificar la inclusión de las estrategias de comunicación en el aula de ELE y de dar detalles sobre su desarrollo y entrenamiento en el aula, también se ha podido observar la estrecha relación que existe entre las estrategias de comunicación, las actividades de interacción oral y el fomento de la autonomía del estudiante.

La autonomía en las clases de ELE. Estrategias de comunicación

¿Qué hacer, entonces, para lograr esta armonía pedagógica entre las estrategias de comunicación y el desarrollo de la autonomía en las clases de ELE?

Crear condiciones y actividades de interacción oral adaptadas de forma que los estudiantes realicen un trabajo de autopreparación constituye una alternativa viable para este fin.

Proporcionar contextos de negociación y reflexión en el proceso que se desarrolla, es una necesidad insoslayable en las clases de ELE. Al alumno hay que ofrecerle espacios que aumenten las posibilidades de que gane control sobre las EC y ejerza su autonomía, por lo que, estimular el desarrollo de la motivación, la autoestima y las capacidades, a partir de la creación de un clima favorable y una atmósfera de confianza y de comunicación, deviene en imperativo real en los momentos actuales.

Proponer proyectos (de grupos o individuales), la orientación de tareas extradocentes y actividades que sean desarrolladas por los estudiantes que faciliten el intercambio oral durante la clase, constituyen acciones concretas fácilmente aplicables en la labor cotidiana como profesores de ELE que, muchas veces, no son los suficientemente aprovechadas en aras de crear condiciones que favorezcan la comunicación.

Littlewood (1981) clasifica estas actividades en dos tipos: en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. Entre las primeras, el autor incluye aquellas en las que los estudiantes tengan que resolver problemas, “obtener información y en las que lo más importante es transmitir significados del modo más eficaz posible (...) con cualquier recurso que tengan a su alcance”

En cuanto al segundo tipo de actividades se remite al tema de la adecuación, en tanto crear actividades que hagan que el estudiante seleccione la lengua teniendo en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la interacción.

A partir de considerar esta división, sobresale la importancia de convertir las clases de ELE en contextos adecuados para lograr armonizar la funcionalidad y la conciliación, en un trabajo coherente donde se incluyan habilidades que potencien este uso estratégico, ya que, el éxito de la comunicación no depende solo de cuánto conocimiento lingüístico se posea, sino también de cuán eficaz se sea para maniobrar y guiar la conversación de acuerdo a la situación específica.

Es conveniente, por tanto, convertir la clase en contexto de interacción social donde se propicien actividades lúdicas que potencien el trabajo con EC. De la misma forma, el tratamiento de situaciones disímiles en las que los estudiantes se verán inmersos en el entorno social, implica que hay que valerse, inteligentemente, de actividades de simulación, juegos de roles, situaciones auténticas y dramatizaciones, que además de propiciar el dinamismo y la creatividad al proceso, permitan la puesta en práctica, de manera espontánea, de los recursos comunicativos para conseguir entender y ser entendido.

Todas estas propuestas pueden ser adaptadas a los diferentes niveles de enseñanza y a las necesidades específicas de cada grupo y estudiante, de manera que el profesor ofrezca posibilidades y opciones sin imposiciones. Se trata de estimularlos a que aprendan y usen la lengua de la manera en que les resulte más útil y atractiva, en un esfuerzo común por conocer y aplicar las EC más pertinentes de acuerdo a las situaciones y contextos problemáticos, haciendo que los alumnos activen, con el empleo de estos recursos, su propio aprendizaje y adquieran cada vez más autonomía para utilizar eficazmente la lengua. Aspecto este, que se constituye en imperiosa necesidad ante las perspectivas actuales del ELE.

CONCLUSIONES

La relación armónica y coherente al emplear estrategias de comunicación contribuye a potenciar la autonomía del aprendizaje del estudiante. Esta constituye, sin lugar a dudas, una tarea imprescindible en el desarrollo de una clase encaminada a formar un alumno competente en lengua extranjera.

En tal sentido, hacer que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje sobre la base de un proceso reflexivo y consciente que no niegue el factor motivacional y lo convierta en protagonista principal de su formación, es una condición indispensable a tener presente en los enfoques actuales de la enseñanza del ELE.

Propiciar un entrenamiento personalizado en estrategias comunicativas le permite al estudiante un empleo consciente de estas alternativas, para convertirse en hablantes competentes y autónomos en cualquier contexto.

El profesor debe crear condiciones favorables durante el aprendizaje, que permitan desarrollar actividades interactivas, opciones flexibles y dinámicas para estimular la creatividad y el empleo de recursos estratégicos en aras de una funcionalidad y eficacia comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, C. 2000 “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación (algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro de español con fines específicos)”. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE en Zaragoza [en línea]. Centro Virtual Cervantes,. pp. 175-179 [Consulta: junio 2021]<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf>

ISBN 8495480-34-4

Bosch, M: 1999. “Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas”, en Didáctica del español como lengua extranjera: [actas de Expolingua desde 1996 a 1998]/ coordinación, (Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 4).Madrid: Fundación Actilibre. v. 4.

Domínguez García, I. 2003. Comunicación y discurso. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. 20p

Fernández, S: 2001. “Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas”, en Frecuencia L: revista de didáctica español como segunda lengua, Madrid, Edinumen, no. 7, julio, 2001.

Giuseppina Grespi: "El profesor en el aula de E/LE y la importancia de promover la autonomía del alumno" <http://www.univirtual.it/corsi/2001>. Consultado: junio 2021].

INSTITUTO CERVANTES. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. [Consulta: junio 2021] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> ISBN 84-6901675-X

Kremers, M.F: 2000. "El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral", en ¿Qué enseñar?: español norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de ASELE. [Celebrado en Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000.

Littlewood, W: 1981. La enseñanza comunicativa de idiomas; al enfoque comunicativo introducción . Cambridge University, Press.

Manchón Ruiz, R M: 1993. "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas", en Didáctica del español como lengua extranjera: [actas de Expolingua desde 1991 a 1992 Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 1). -- [Madrid]: Fundación Actilibre. v. 1

Martín Saráchaga, F.: 2000. Las estrategias de aprendizaje y de uso de idiomas: una propuesta para fomentar el uso de estrategias de comunicación en el aula de ELE. Memoria Fin de Máster. Universidad "Antonio de Nebrija"

Pinilla, R. 2004 "Las estrategias de comunicación". En: Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, (b). pp. 435-446

Tardo, Y. 2005 "Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza de español como lengua extranjera". RedELE [en línea]. Marzo 2005, nº 3. [Consulta: junio 2021] 2005(a). <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/03/2005_redELE_3_16_Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e06650> ISSN 1571-4667

Tardo, Y. 2005. "Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales". RedELE [en línea]. Octubre 2005, nº 5. [Consulta: junio 2021] (b). 59 <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e00115> ISSN 1571-4667

LA INTERCULTURALIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIO “E” DE LA LICENCIATURA EN LENGUA ESPAÑOLA PARA NO HISPANOHABLANTES

MSc. Saidirys Barrera Vázquez, saidirys.barrera@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-5281-7480>

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

Universidad de La Habana

RESUMEN

La presente investigación se propone como objetivo analizar la potenciación de la interculturalidad desde el Plan de Estudio “E” de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes -en vigencia a partir del año 2019. El examen crítico de los postulados teóricos y metodológicos desde los que se proyecta tal proceso de formación, llama la atención sobre la necesidad de diseñar y ejecutar acciones en función del desarrollo de la capacidad para interactuar eficientemente con los pueblos que practican la lengua meta. De esta manera se atiende la pujanza de fenómenos globales relacionados con la mundialización –proceso incidido por la acelerada evolución de las tecnologías de la información y la comunicación-, la migración, la creciente movilidad y fuerte interdependencia entre culturas, que deben encontrar respuestas educativas efectivas en las instituciones escolares a todos los niveles. Dentro de tal contexto la universidad y la formación de profesionales en lenguas extranjeras, están llamadas a la construcción y tratamiento de la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural. El estudio realizado se sirvió del paradigma dialéctico-materialista y los métodos histórico-lógico, sistémico-estructural, análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracción-generalización, y del nivel empírico, el análisis documental.

Palabras claves: Plan E, interculturalidad, formación del profesional

ABSTRACT

The present research aims to analyze the empowerment of interculturality from the Study Plan "E" of the Bachelor's Degree in Spanish Language for Non-Spanish Speakers -effective as of 2019. The critical examination of the theoretical and methodological postulates from the that such a training process is planned, draws attention to the need to design and execute actions based on the development of the capacity to interact efficiently with the peoples who practice the target language. In this way, the strength of global phenomena related to globalization -a process influenced by the accelerated evolution of information and communication technologies-, migration, growing mobility and strong interdependence between cultures is addressed, which must find effective educational responses in school institutions at all levels. Within this context, the university and the training of professionals in foreign languages are called upon to construct and treat cultural diversity from an intercultural perspective. The study carried out used the dialectical-materialist paradigm and the historical-logical, systemic-structural, analysis-synthesis, induction-deduction, abstraction-generalization, and the empirical level, documentary analysis.

Keywords: Plan E, interculturality, professional training

INTRODUCCIÓN

Dentro de la rica y reconocida trayectoria de Cuba en la formación de profesionales en español como segunda lengua⁷⁵ -gestada desde los años sesenta y setenta del siglo XX⁷⁶-, se destaca el Programa de Formación de Jóvenes Chinos en Cuba:

(...) 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 (Ministerios de Educación Superior⁷⁷, 2019, p. 8).

Se trató de un Programa de colaboración entre los gobiernos de Cuba y China, que se desarrolló entre los años 2006 y 2016, gestado por iniciativa del líder histórico de la Revolución cubana Fidel Castro Ruz.

Inicialmente incluyó las modalidades del Curso de Perfeccionamiento de Idioma Español y el Curso Intensivo de Idioma Español –ambas desarrolladas entre los años 2006 y 2010-, pero pronto -en el año 2007-, abrió la posibilidad de continuar estudios superiores en la Isla. Entre las carreras ofertadas se encontraba la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes⁷⁸. A diferencia de las restantes carreras aprobadas con tal finalidad⁷⁹ –incluidas en la oferta tradicional de la educación superior cubana-, la LLENH fue creada para el Programa y su diseño está pensado para la formación de profesionales en lengua española.

La presente indagación coloca el énfasis en la demanda intercultural de la formación de tales profesionales, como uno de los imperativos más urgentes y esenciales de

⁷⁵ En lo adelante E/L2.

⁷⁶ Herrera (2008) –refiriéndose al contexto cubano-, plantea que “(...) no ha encontrado estudios que testifiquen la institucionalización de la enseñanza del español como lengua extranjera con anterioridad a la segunda mitad del siglo XX” (p. 20). A lo que se suma el criterio de Montero (2011) –citado por Cuba (2016)-, “antes de 1959, se enseñaba español como lengua extranjera de forma esporádica a turistas u hombres de negocios, fundamentalmente norteamericanos; pero el auge de este tipo de enseñanza se alcanza con el triunfo de la Revolución” (p. 14).

⁷⁷ En lo adelante MES.

⁷⁸ En lo adelante LLENH.

⁷⁹ El Programa también incluyó las carreras Medicina, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Turismo y las pedagógicas Licenciatura en Educación Especialidad Pedagogía-Psicología y Licenciatura en Educación Especialidad Pedagogía en Humanidades, adscritas a la formación general en lengua española. Para acoger las diferentes modalidades de estudios comprendidas en el Programa, se creó en la Universidad de La Habana –en 2007-, la Facultad de Español para No Hispanohablantes.

especialistas abocados al diálogo con la diversidad cultural. Se propone como objetivo analizar la potenciación de la interculturalidad desde el Plan de Estudio “E” de la LLENH, en vigencia a partir del año 2019. El examen crítico de los postulados teóricos y metodológicos desde los que se proyecta tal proceso de formación, llama la atención sobre la necesidad de proyectar y ejecutar acciones en función del desarrollo de la capacidad para interactuar eficientemente con los pueblos que practican la lengua meta.

De esta manera se atiende la pujanza de fenómenos globales relacionados con la mundialización –proceso incidido por la acelerada evolución de las tecnologías de la información y la comunicación-, la migración, la creciente movilidad y fuerte interdependencia entre culturas, que deben encontrar respuestas educativas efectivas en las instituciones escolares a todos los niveles. Dentro de tal contexto la universidad y la formación de profesionales en lenguas extranjeras, están llamadas a la construcción y tratamiento de la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural.

DESARROLLO

La apertura de la LLENH se produjo en correspondencia con los lineamientos del Plan de Estudio “D” para la Educación Superior. De acuerdo con las bases epistemológicas sobre las que se erigió, su enfoque teórico y metodológico se orientó desde los inicios al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Entre estas bases se encuentra –en primera instancia-, que:

- 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 (MES, 2019, p. 8).

Ello, sin desatender el rol fundamental del componente cultural en la formación de especialistas en idiomas. En otra de las bases se plantea: “Aprovechó las ventajas de la inmersión en el medio lingüístico para facilitar el aprendizaje de la lengua y la apropiación de la cultura” (MES, 2019, p. 8).

Desde el curso 2013-2014 la Licenciatura se imparte en la modalidad autofinanciada o financiada de gobierno, lo que ha posibilitado la permanencia de la carrera luego de su última graduación –efectuada en el año 2014-, como parte del Programa de Formación de Jóvenes Chinos. Con estos fines, en el 2011 el MES aprobó un ajuste de plan, al que se le denominó Plan de Estudios Ajustado de la Carrera Lengua Española para No Hispanohablantes (Pregrado Autofinanciado). Desde el 2019 -luego de doce años de implementación del Plan de Estudio “D”-, la carrera adopta el Plan de Estudio “E”.

La enseñanza comunicativa de la lengua y el objetivo esencial de que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa requerida en el idioma español para su uso comunicativo y profesional (Sobre el currículum, Sobre las formas de enseñanza y los tipos de clases -en MES, 2019, p. 270, p. 274) rige el desarrollo de la Licenciatura desde sus inicios hasta la actualidad.

Bajo estos presupuestos, el objeto de trabajo de la profesión⁸⁰ del licenciado en Lengua Española para No Hispanohablantes se circunscribe al plano lingüístico e interlingüístico al comprender la lengua española, una segunda lengua extranjera⁸¹, su lengua materna y la interacción entre ellas, mientras reconoce entre las finalidades de su empleo: la comunicación intercultural (MES, 2019, p. 10) –la que constituye un propósito fundamental de la formación de especialistas en idiomas, dado que toda interacción entre lenguas es esencialmente, también, entre culturas.

Al declarar los modos de actuación profesional⁸² en el Plan de Estudio, la participación de los futuros graduados en situaciones de contacto entre culturas diferentes se

⁸⁰ Objeto de trabajo de la profesión:

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 trasmisión de conocimientos, y medio de comunicación intercultural (MES, 2019, p. 10).

⁸¹ En el Plan de Estudio se concibe el español como la primera lengua extranjera o primera lengua no materna, y la enseñanza-aprendizaje del inglés, francés o alemán como una segunda lengua extranjera (no materna) hasta el nivel B2 (MES, 2019, p. 177) –la cual estará determinada para cada estudiante por su lengua materna y las condiciones del servicio que se brinda a la Facultad.

⁸² 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 (MES, 2019, p. 10).

circunscribe a “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” (MES, 2019, p. 10)⁸³. No se reconoce la mediación intercultural para la práctica eficiente de la comunicación intercultural, la cual no se sustenta exclusivamente en el dominio de las habilidades lingüísticas.

Sin embargo, el empleo de las lenguas estudiadas -la española y una segunda lengua extranjera-, como instrumentos de comunicación intercultural se expresa explícitamente en “la atención especializada a hispanohablantes en ámbitos de otras lenguas y la promoción intercultural” como campos de acción⁸⁴, y en sus respectivas esferas de actuación⁸⁵ “los centros de atención a hablantes hispanos y los centros de promoción intercultural” (MES, 2019, p. 10), aunque transversaliza el resto de ellos –debido al carácter intercultural intrínseco del profesional en lenguas extranjeras y las exigencias implícitas en su formación integral.

Dado el enfoque comunicativo adoptado en el Plan de Estudio, la comprensión de la interculturalidad se expresa fundamentalmente en la reiterada alusión al fomento de una comunicación intercultural eficiente como finalidad del empleo de las lenguas estudiadas. La Licenciatura se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, y se le otorga un rol complementario a la formación intercultural. Esta

⁸³ En el Plan de Estudio “E” se reconoce la mediación lingüística en los modos de actuación y campos de acción, se perfecciona el trabajo con ella, y se concibe desde un espectro amplio:

En este nuevo plan se tienen en cuenta los dos tipos fundamentales de mediación lingüística: a) la que se produce en el seno de una misma lengua histórica, es decir, entre diferentes variedades de ella: la mediación intralingüística, como en el caso de la paráfrasis, la adaptación o el resumen; y b) la que se da entre códigos pertenecientes a diferentes lenguas históricas, lo que se conoce como mediación interlingüística, como en el caso de la traducción (MES, 2019, p. 270).

⁸⁴ Campos de acción:

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 (MES, 2019, p. 10).

⁸⁵ Esferas de actuación:

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 (MES, 2019, p. 10).

orientación hacia la interculturalidad se transparenta en el énfasis solidario, humanista, ético, crítico, educativo que se le confieren a las funciones principales del profesional⁸⁶ (MES, 2019, pp. 10-11) y gana relevancia entre los valores que la carrera se propone desarrollar.

La formulación de los valores declara la misión de preparar profesionales de la lengua española con una sólida formación ética y profesional, con un alto sentido humanista, con una formación integral encauzada a desarrollar valores como: amor al ser humano, exigencia manifestada en el espíritu crítico y autocrítico, en la flexibilidad y en la objetividad de sus valoraciones; la equidad y el respeto hacia los otros y el respeto a la diversidad cultural (MES, 2019, p. 11).

Estos valores, implícitos en la concepción de la interculturalidad, se concretan como aspiración en los objetivos generales de la carrera⁸⁷, los que incluyen: “Emplear adecuadamente la lengua española, sobre la base de la justipreciación y el respeto a la diversidad cultural, en diversas esferas de actuación, como vehículo de interacción sociocultural y como parte de su integridad ética” (MES, 2019, p. 11).

⁸⁶ Funciones principales del profesional:

- Facilitar la gestión de hispanohablantes en centros de atención, fuera de su contexto de origen, evidenciando sentido solidario y humanista.
- Producir traducciones fieles a los textos originales, mediante la realización del proceso de traducción de la lengua española a la lengua materna, o a la segunda lengua extranjera, o viceversa, en las que se concreten competencia comunicativa y ética profesional.
- Procesar críticamente documentos en la lengua española en el contexto donde se desempeñe profesionalmente.
- Participar en investigaciones lingüísticas y aplicadas.
- Ejercer como profesor de español como lengua extranjera en los diferentes niveles de enseñanza y en las instituciones que lo requieran, de manera que contribuya a la formación integral de sus educandos (MES, 2019, pp. 10-11).

⁸⁷ Objetivos generales de la carrera:

El graduado de Lengua Española para No Hispanohablantes, al finalizar la carrera debe ser capaz de:

- Emplear adecuadamente la lengua española, sobre la base de la justipreciación y el respeto a la diversidad cultural, en diversas esferas de actuación, como vehículo de interacción sociocultural y como parte de su integridad ética.
- Desarrollar la competencia comunicativa en español (de forma oral y escrita) y del vocabulario técnico de la profesión como base para el desempeño de la didáctica del español como lengua extranjera.
- Aplicar, con sentido responsable y creativo, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones a los campos de acción de la profesión, aquilatando su importancia e incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa (MES, 2019, p. 11).

Tal orientación a la interculturalidad se replica en los objetivos por año planteados en el Plan de Estudio “E”, en los que –respecto del “D”-, gana mayor presencia y énfasis. Una parte de estos objetivos⁸⁸ pondera el conocimiento de la cultura de los pueblos o regiones cuya lengua se aprende, en correspondencia con los contenidos de las asignaturas de la disciplina Estudios Culturales impartidas en cada año. En su mayoría se refieren a la caracterización de los referentes abordados, como base esencial –mas no suficiente-, para el propósito de promover actitudes de comprensión y respeto hacia la diferencia. En complementación –y orden creciente de complejidad-, otros objetivos⁸⁹ comprenden la inserción en el medio cultural, la interacción sociocultural, la actuación intercultural, la valoración de aspectos de la lengua y la cultura de los pueblos hispanos, latinoamericanos y caribeños; como elementos fundamentales para el desempeño preprofesional de los estudiantes (MES, 2019, pp. 12-14).

Por otra parte, en la actuación intercultural que debe desarrollarse durante la práctica efectiva de la comunicación intercultural, inevitablemente interviene la cultura propia como punto de referencia desde donde se erige permanentemente el diálogo con el otro. Sin embargo, el Plan de Estudio “E” carece de una orientación hacia el tratamiento y concientización de la relación entre la cultura de origen de los estudiantes y la de la comunidad objeto de estudio, lo que potenciaría el reconocimiento de sus similitudes y diferencias, y la capacidad de mediar eficientemente entre ambos universos. En el

⁸⁸ Entre los objetivos por año se plantea que los estudiantes sean capaces de: “Explicar las nociones fundamentales que caracterizan el hecho artístico y sus relaciones con el devenir histórico de la sociedad que le sirve de base” (primer año). “Valorar el desarrollo de las manifestaciones literarias de carácter universal, en virtud de una concepción científica que les permita reconocer el condicionamiento múltiple de estas, al igual que su complejidad, pluralidad y especificidad” (segundo año). “Caracterizar la cultura del ámbito hispano, latinoamericano y caribeño, como aspecto esencial para la comunicación intercultural” (tercer año). “Caracterizar la unidad y diversidad cultural del ámbito latinoamericano y caribeño, como contexto de sus estudios sobre la lengua española” (cuarto año) (MES, 2019, pp. 12-14).

⁸⁹ Entre estos objetivos se encuentran: “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”; “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”; “Demostrar su inserción y participación plena en la vida universitaria, social y cultural, mostrando hábitos correctos de educación formal” (primer año). “Aplicar los conocimientos adquiridos en las disciplinas Lengua y Comunicación y Estudios Lingüísticos en la esfera de actuación intercultural, como aspecto fundamental del desempeño preprofesional de los estudiantes” (segundo año). “Mostrar en su conducta valores ético-sociales, como aspecto sustantivo de su formación profesional” (tercer año). “Valorar los aspectos específicos de la lengua y la cultura de los pueblos hispanos, latinoamericanos y caribeños, a través de las asignaturas optativas” (cuarto año) (MES, 2019, pp. 12-14).

documento la referencia a esta necesaria arista se circunscribe al plano lingüístico, en relación con la mediación interlingüística -al desarrollarse entre códigos pertenecientes a diferentes lenguas históricas, incluida la lengua materna.

Un aspecto destacable en el propósito del Plan “E” de lograr la interacción con la lengua española y sus culturas de referencia, es la inserción de los estudiantes en el medio lingüístico y cultural –la cual constituye una fortaleza de la Licenciatura. La diseña desde diferentes ángulos, como la extensión universitaria⁹⁰, la Práctica Preprofesional⁹¹ y la actividad investigativa⁹². Al respecto debe acotarse que el fomento de la interculturalidad desde cualquier ámbito precisa que la adquisición de conocimientos sobre las culturas meta se complemente con el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para interpretar, descubrir y negociar significados en relación con la cultura propia, de manera que conduzca a la práctica eficiente de la comunicación intercultural.

La relación complementaria entre la inserción satisfactoria en el medio y la comunicación intercultural se piensa y refiere desde las estrategias curriculares, al constituir dos de ellas pero con límites difusos. La estrategia de inserción satisfactoria en el medio “(...) debe insistir en que el estudiante salga del aula e interactúe con el medio lingüístico de inmersión, con la sociedad, para que se vea obligado a emplear el español y así su aprendizaje será realmente significativo”, mientras que la estrategia de comunicación intercultural “(...) debe preparar al estudiante para comunicarse en el contexto hispanohablante mediante su capacitación en relación con el conocimiento de la variedad lingüística y cultural de la región” (MES, 2019, p. 277). Aunque se establece que “todas las estrategias curriculares se caracterizarán por su carácter interdisciplinar (...)” –por

⁹⁰ Como se plantea en el apartado Sobre las formas de enseñanza y los tipos de clases, las visitas y actividades extracurriculares complementan las distintas asignaturas del currículo, para lo que deben diseñarse guías de observaciones (MES, 2019, p. 274).

⁹¹ La disciplina Práctica Preprofesional se concibe como práctica laboral docente-investigativa-extensionista del plan de estudio que facilita niveles adicionales de desarrollo de las habilidades requeridas para el desempeño profesional del estudiante como analista de información, mediador lingüístico, comunicador intercultural o docente (MES, 2019, p. 251). Por ejemplo, la asignatura Práctica Preprofesional I –correspondiente a esta disciplina, impartida durante el primer año de la carrera-, “(...) tiene una importancia fundamental, pues es la que permite una mayor inmersión lingüística de los estudiantes, que recién inician sus estudios en español como lengua extranjera” (MES, 2019, p. 254).

⁹² La actividad investigativa estudiantil –orientada desde el diseño de la disciplina Práctica Preprofesional, el programa de las diferentes asignaturas y el trabajo de diploma-, se suma al propósito de fomentar el conocimiento sobre expresiones culturales de los pueblos hispanohablantes, en ocasiones –aunque en escasa medida-, desde su interacción con las propias.

ejemplo, entre las asignaturas que podrían formar parte del currículo optativo se halla Comunicación Intercultural, perteneciente a la disciplina Lengua y Comunicación-, se plantea que la disciplina Estudios Culturales debe rectorar la estrategia de comunicación intercultural (MES, 2019, p. 277), y de esta manera permitir una formación intercultural adecuada.

CONCLUSIONES

- La LLENH adopta –desde el año 2019-, el Plan de Estudio “E”, centrado –como su predecesor-, en la enseñanza comunicativa de la lengua y el objetivo esencial de que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa requerida en el idioma español para su uso comunicativo y profesional.
- Dado el enfoque comunicativo adoptado en el Plan de Estudio “E”, la comprensión de la interculturalidad se expresa fundamentalmente en la reiterada alusión al fomento de una comunicación intercultural eficiente como finalidad del empleo de las lenguas estudiadas -la española y una segunda lengua extranjera. Se le otorga un rol complementario a la formación intercultural de los estudiantes.
- Los modos de actuación profesional planteados en el Plan de Estudio, en relación con situaciones de contacto entre culturas diferentes, se circunscriben a la actuación de los futuros profesionales como mediadores lingüísticos en la comunicación oral y escrita. No se reconoce la mediación intercultural para la práctica eficiente de la comunicación intercultural.
- El empleo de las lenguas estudiadas como instrumentos de comunicación intercultural se expresa explícitamente en el campo de acción: “la atención especializada a hispanohablantes en ámbitos de otras lenguas y la promoción intercultural”, y su respectiva esfera de actuación: “los centros de atención a hablantes hispanos y los centros de promoción intercultural”, aunque transversaliza el resto de ellos –debido al carácter intercultural intrínseco del profesional en lenguas extranjeras y las exigencias implícitas en su formación integral.
- La orientación implícita hacia la interculturalidad se transparenta en:

-las funciones principales del profesional: a las que se les confiere énfasis solidario, humanista, ético, crítico y educativo

-los valores a desarrollar: amor al ser humano, exigencia manifestada en el espíritu crítico y autocrítico, en la flexibilidad y en la objetividad de las valoraciones; la equidad y el respeto hacia los otros y el respeto a la diversidad cultural

-los objetivos generales de la carrera, los que incluyen: “Emplear adecuadamente la lengua española, sobre la base de la justipreciación y el respeto a la diversidad cultural, en diversas esferas de actuación, como vehículo de interacción sociocultural y como parte de su integridad ética”

-los objetivos por años: una parte de ellos pondera el conocimiento de las culturas de los pueblos o regiones cuya lengua se aprende -en correspondencia con los contenidos de las asignaturas de la disciplina Estudios Culturales impartidas en cada año-, la inserción en el medio cultural, la interacción sociocultural, la actuación intercultural, la valoración de aspectos de la lengua y la cultura de los pueblos hispanos, latinoamericanos y caribeños -como elementos fundamentales para el desempeño preprofesional de los estudiantes

-la inserción de los estudiantes en el medio lingüístico y cultural desde la extensión universitaria, la Práctica Preprofesional y la actividad investigativa

-la relación complementaria entre la inserción satisfactoria en el medio y la comunicación intercultural desde la concepción de las estrategias curriculares

- El Plan de Estudio “E” carece de una orientación hacia el tratamiento y concientización de la relación entre la cultura de origen de los estudiantes y la de las comunidades culturales objeto de estudio. La referencia a esta necesaria arista se limita al plano lingüístico, se plantea en función de la mediación interlingüística -al desarrollarse entre códigos pertenecientes a diferentes lenguas históricas, incluida la lengua materna.

- El tratamiento de la cultura propia de los estudiantes debería hallar reconocimiento en el Plan de Estudio, por constituir el punto de referencia desde donde se erige permanentemente el diálogo con el otro durante la práctica efectiva de la comunicación intercultural.

- El énfasis manifestado -en los objetivos por años de la carrera-, en la caracterización de los referentes de las culturas meta, debe complementarse con el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para interpretar, descubrir y negociar significados en relación con la cultura propia y el propósito de promover la comprensión y respeto hacia la diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuba, L. (Coord.) (2016). *Memorias del programa de formación de jóvenes chinos en Cuba (septiembre, 2006 – julio, 2016)*. La Habana: Editorial UH.

Herrera, D. J. (2008). *Diseño curricular para el proceso de enseñanza – aprendizaje acelerado del español como lengua extranjera en las ciencias biomédicas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2019). *Plan de estudio “E” carrera Lengua Española para No Hispanohablantes*.

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 las 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 claves: Cultura, dimensión intercultural de la competencia comunicativa, inglés, estudiantes de medicina.

ABSTRACT

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.

Keywords: Culture, intercultural dimension of the communicative competence, English, medical students.

INTRODUCCIÓN

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.

1.1 El enfoque comunicativo en la didáctica de las lenguas

La didáctica de las lenguas extranjeras ha recorrido un amplio camino de desarrollo desde el uso en las clases de los métodos gramática-traduccion, directo, audio lingual, y otros, hasta llegar al actual enfoque comunicativo. Este enfoque surge en la década de 1970 y fue aceptado paulatinamente en los años 80. Su amplia aceptación se debió en gran medida a que constituía una reacción contra los métodos de gramática-traducción y el audio-lingüismo. Según Edward Anthony (1963) y citado por Douglas Brown (1994) el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es un sistema de concepciones relacionadas con la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje, y su enseñanza. Este autor enmarca al enfoque comunicativo dentro de la teoría lingüística que considera al lenguaje como un sistema para la expresión de significado, de propósitos funcionales en un medio **interactivo** de comunicación. Para Nunan (1989) se trata de una concepción educativa que se refleja en todo lo que sucede en la clase, y que está marcada por nuestras concepciones acerca de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. Brown (1994) Considera al lenguaje como un sistema para la expresión de significado, de propósitos funcionales en un medio interactivo de comunicación. El enfoque comunicativo utiliza actividades que involucran una comunicación real, desarrollando tareas significativas y utilizando un lenguaje que es, a su vez, significativo para el que aprende. Se aborda la lengua en su realización social concreta.

Para la autora de esta investigación resulta útil el concepto de enfoque comunicativo brindado por Font (2006) quien entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. El enfoque comunicativo utiliza

actividades que involucran una comunicación real, desarrollando tareas significativas y utilizando un lenguaje que es, a su vez, significativo para el que aprende. Se aborda la lengua en su **realización social concreta**. Dentro de este enfoque los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje reflejan las necesidades del estudiante, e incluyen tanto habilidades funcionales (uso social de la lengua) como competencia lingüística.

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

Alfonso, M.A. (2010). *La formación cultural en el contexto médico. Principales concepciones teóricas*. Disponible en [monografias.com formacion-cultural-estudiante-medicina.shtml](http://monografias.com/formacion-cultural-estudiante-medicina.shtml). Consultado en junio de 2020.

Alonso, T (2008). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales. Una propuesta didáctica*. [Tesis de doctorado]. Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Madrid, España.

Byram, M. (1995). *Acquiring intercultural competence. A Review of Learning Theories*. In L. Sercu, *Intercultural Competence. The Secondary School*. Clevedon: Multilingual Matters. PP. 46-49.

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 and Zarate. (1995). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. 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

LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

MsC Paulina Marlen Casañas Oliva, paulina@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0001-7100-5771>

Dra.C Iselys González López, lys.glezlopez@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7583-8452>

Lic Yordanis Cabrera Leal, yordanis.leal@upr.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0003-2135-7415>

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

El lenguaje es exclusivamente humano. La lengua no se confunde con el lenguaje, la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje. La lengua se separa del habla, tiene carácter social y el habla individual. La lengua y la cultura forman una unidad asociativa, un todo indisoluble porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural. El estudio de una lengua extranjera no puede llevarse a cabo de manera exitosa y comunicativa si se ignora el contenido histórico y sociocultural que la misma lleva consigo. La enseñanza de lenguas se basa en principios y postulados que toman en consideración la cultura. El aprendizaje de cualquier lengua amplía el horizonte cultural de los estudiantes, facilita el intercambio de los pueblos y a su vez refuerza la interculturalidad y la identidad cultural.

Palabras claves: cultura, lenguaje, lengua, habla, identidad cultural

ABSTRACT

Language is exclusively human. Language cannot be seen as language; the language is just part of language in general. Language is different from speech, it has a social meaning, while speech is an individual one. Language and culture form an associative unit, an inseparable whole, because in every act of language there is an act of culture and because every act of language is structured in relation to social and cultural dimensions. To study a foreign language successfully and communicatively the historical and sociocultural content it implies, should be present. Language teaching is based on principles and theories that take into account culture. Learning any foreign language widens the students' cultural background, allows exchanging among people and enhances interculturality and cultural identity.

Keywords: culture, language, language, speech, cultural identity

INTRODUCCIÓN

La universidad cubana actual está llamada a garantizar el desarrollo del intelecto humano y sus capacidades creadoras cumpliendo con la misión de transformar y desarrollar la sociedad mediante la integración de los procesos que en ella se gestionan académico, investigativo y extensionista; este último es el ideal para llevar fuera del marco de las aulas la formación de la cultura general integral que necesita el futuro egresado.

En el caso de lenguas extranjeras, según el modelo del profesional, se plantea la formación de valores, actitudes y normas de comportamiento en el aula y el contexto escolar y social que favorezca la comunicación intercultural en lengua extranjera en forma respetuosa y empática a partir de que se reconozca y se respete la diversidad lingüística y cultural que caracteriza al mundo actual y su correspondencia con la identidad cultural como cubano y latinoamericano; a lo que la autora propone tener en cuenta también la identidad caribeña, de la cual Cuba es depositaria.

La enseñanza de lenguas extranjeras forma parte del subconjunto de la enseñanza de materias lingüístico-literarias que hace uso del lenguaje como objeto y medio de comunicación. La lengua oral y escrita juega un papel importante en la formación del hombre nuevo; por lo que se requiere de una enseñanza del lenguaje, instrumento valioso de comunicación y de comprensión humana.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera se rige bajo principios que contemplan la cultura para el desarrollo de dicho proceso. El principio de la consideración de los elementos linguopaisológicos tiene en cuenta el contexto sociocultural de la lengua que se estudia. El enfoque comunicativo establece nexos de comunicación que posibilitan la organización de la clase hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y los diferentes componentes que la integran (sociolingüístico, lingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural)

La enseñanza de la cultura es un elemento fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sirve como puente de enlace entre culturas: la cultura de origen y la cultura a la que se propone conocer. La cultura, como un conjunto arraigado de comportamientos y maneras de percepción, se convierte en un elemento de gran importancia en el

aprendizaje de una lengua. La lengua es una parte de la cultura y esta misma a su vez es parte de la lengua; estos dos aspectos están intrínsecamente relacionados, de manera que uno no puede separarse del otro sin perder su significado inherente.

1.1Lenguaje, lengua, habla, cultura

El lenguaje es vehículo de expresión, lo cual permite expresar con claridad sus símbolos, sirve de estímulo al desarrollo intelectual, conduce a un pensamiento crítico. El lenguaje es exclusivamente humano; no es estático, cada palabra, elemento gramatical, locución, sonido, acento son configuraciones que cambian a través de la lengua de manera determinada y continua. Sapir (1974) expresa que como todo arte, el lenguaje se está remodelando incesantemente.

El contenido del lenguaje está íntimamente relacionado con la cultura, La historia del lenguaje y la cultura fluyen por canales paralelos. El lenguaje es la forma más acabada con que se expresan todas las experiencias susceptibles de comunicación. Esta forma puede sufrir infinitas variaciones en cada individuo sin que por ello pierda sus contornos característicos. El lenguaje es el arte de mayor amplitud y solidez que conocemos.

La asimilación de los conocimientos de la lengua eleva el nivel cultural de los estudiantes y amplía sus horizontes. Para Saussure (1990) la lengua no se confunde con el lenguaje, la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es un producto social de la facultad del lenguaje. La lengua tiene carácter social, se da por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical en los cerebros de un conjunto de individuos. La lengua se separa del habla, tiene carácter social y el habla individual, es un acto individual de voluntad e inteligencia.

La lengua es un objeto bien definido en el conjunto de los hechos del lenguaje, es la parte social del lenguaje exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla, ni modificarla; no existe más que en virtud de los miembros de una comunidad. La lengua es de naturaleza homogénea; es un sistema de signos en el que sólo es esencial la unión del sentido y de la imagen acústica. La lengua, distinta del habla, se puede estudiar separadamente y no menos que el habla es de naturaleza concreta. La posibilidad de fijar las cosas relativas a la lengua hace que el diccionario y la gramática sean su

representación fiel, pues la lengua es el depósito de las imágenes acústicas y la escritura la forma tangible de esas imágenes.

La lengua es más que un conjunto de signos y elementos a través de los cuales podemos comunicarnos con otras personas que hablan ese idioma; como consecuencia del desarrollo social del hombre significa un medio de comunicación, el reflejo de la cultura, del modo de vida, del pensamiento, de percibir y asimilar la realidad circundante, la acumulación de tradiciones históricas y sociales que se transmiten de una generación a otra a través de la palabra, de forma oral o escrita; lo que constituye su patrimonio, su identidad cultural.

El habla es un hecho familiar de todos los días. Sapir (1974) apunta que el habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo. Varía del mismo modo que varía las religiones, las creencias, las costumbres y las artes de los diferentes pueblos. El habla es una función no instintiva, una función adquirida, cultural.

1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras

La organización metodológica de la enseñanza de lenguas se sustenta en una serie de principios y postulados que la orientan. Las lenguas extranjeras, no se pueden estudiar sin tener en cuenta el contexto en el que se hablan. Si se analizan los diversos enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como sus métodos y enfoques, desde los más tradicionales y estructuralistas, hasta los más actuales como el cognitivo, comunicativo e interactivo y holista; la cultura es vista como un elemento accesorio al proceso mismo de aprendizaje de una lengua.

Las clases de cualquier lengua extranjera se prestan para la integración de la instrucción lingüística y la enseñanza cultural, las lenguas reflejan concepciones de la vida y de la cultura de origen por lo que cultura y lingüística van de la mano.

El estudio de una lengua extranjera no puede llevarse a cabo de manera exitosa y comunicativa si se ignora el contenido histórico y sociocultural que la misma lleva consigo. El aprendizaje de cualquier lengua amplía el horizonte cultural de los estudiantes, le ayuda a tener una idea de las características de los pueblos, las costumbres, la forma de

vida, la historia de la lengua que estudian; facilita el intercambio entre los pueblos; los acerca a la cultura de esos pueblos.

1.2.1 Principio de la consideración de los elementos linguopaisológicos

Entre los principios que sustentan la enseñanza de lenguas extranjeras y que contempla el aspecto cultural, se encuentra el principio de la consideración de los elementos linguopaisológicos. El término linguopaisología apareció recientemente en la didáctica de las lenguas extranjeras a partir de estudios realizados sobre la influencia que ejerce el contexto sociocultural en el desarrollo y evolución de la lengua y su reflejo en la comunicación.

González R. (2009) expone que la linguopaisología significa el estudio del país a través de los elementos socioeconómicos e histórico-culturales del o de los países cuya lengua se estudia a través de un conjunto de procedimientos de la didáctica de las lenguas extranjeras utilizando los propios elementos lingüísticos (diferentes unidades del habla y niveles de la lengua), extralingüísticos (situación en que transcurre la comunicación, actitud de los que en ella intervienen, lugar donde se desarrolla la comunicación, etc) objeto de estudio en la clase lo que facilita el desarrollo del componente sociocultural en particular, y de la competencia comunicativa en general.

La consideración de los aspectos históricos y socioculturales, en la organización del proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, contribuye a que los estudiantes tengan una idea más clara de la realidad del país cuya lengua estudian. Esto no implica que haya que tomar en consideración los elementos de cada una de las culturas que hablan la lengua en cuestión, en el caso del inglés, por ejemplo, las culturas de los países angloparlantes del Caribe, pero sí hay elementos que por su incidencia en el lenguaje es necesario tenerles en cuenta para su estudio.

1.2.2 La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas

El fin principal de la enseñanza de las lenguas extranjeras es la competencia comunicativa; esta fue presentada por varios especialistas como un complejo de competencias en estrecha unidad funcional, que incluye las competencias lingüística, sociolingüística, sociocultural, discursiva y estratégica.

Es en la década del 70 que aparece definida por D. Hymes el concepto de competencia comunicativa. Este la define como “la habilidad que requiere el individuo para utilizar el lenguaje apropiadamente en cualquier circunstancia y la persona que adquiere una competencia comunicativa, logra ambas cosas, el contenido y la habilidad para el uso de la lengua”

La competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar [enunciados](#) que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. D. Hymes (1970). Más adelante en la década del 80, basados en la definición de D. Hymes; Canale y Swain la definen como resultado de cuatro grandes componentes o competencias: sociolingüística, lingüística, discursiva y estratégica. Van Ek, J. (1986) añade la competencia sociocultural a estas cuatro competencias. El marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) al referirse a la competencia comunicativa incluye competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas.

Existen otros criterios en cuanto a la definición de la competencia comunicativa. Acosta, R. (2005) considera que al aprender una lengua no sólo se adquiere su sistema gramatical, sino también su sistema de uso, en dependencia de los lugares, los objetivos, los modos de comunicación, entre otros factores del contexto.

Zimniaya, I.A. (1989) citada por González, R (2009) define la competencia comunicativa como el conjunto de reglas sociales, de la cultura nacional, de las valoraciones y los valores que determinan tanto la forma como el contenido admisibles en el habla de la lengua que se estudia. Constituye la capacidad real individual de organizar la actividad verbal de forma adecuada en diferentes situaciones de comunicación (según los objetivos, las relaciones de roles, el contenido) en sus actividades receptivas y productivas en correspondencia de cada situación concreta.

1.3 Las artes en la enseñanza de lenguas

La integración de las artes se ha convertido en un recurso didáctico para la enseñanza de lenguas en el departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Pinar del Río. Constituye una estrategia de enseñanza para el cambio y el aprendizaje; se basa en la

experiencia de cada edición de los talleres “Lengua, cultura y educación, tendiendo puentes a través de las artes” impartidos por profesores de universidades canadienses en la Universidad de Pinar del Río y en investigaciones de Elliot Eisner, Wilga Rivers, Claudia Cornett, Dee Dickinson, (líder en la enseñanza del inglés a través de las artes y que ha escrito los principios “¿Por qué son importantes las artes?) y Gertrude Moskowitz básicamente, aunque existen otros referentes teóricos que los profesores(Casañas, P; González, I.; Herrera, I.) toman en consideración.

Las artes:

- Aúnan múltiples perspectivas.
- Integran mente, cuerpo y espíritu.
- Mejora a las personas, las educa.
- Proporciona un medio para atravesar estereotipos raciales, barreras y prejuicios.
- Desarrollan una elevada capacidad de pensamiento y habilidad necesarios.
- Crean un lienzo continuo entre motivación, instrucción, evaluación y aplicación concreta, dirigiendo la marcha hacia un conocimiento profundo.
- A través de las artes se puede lograr que los estudiantes se expresen de maneras inimaginables para ellos.

El arte es creación que nace del sentir. Al decir de Martí el arte es la naturaleza creada por el hombre, una idealización de la realidad por parte de los creadores, como resultado de una actitud artística en constante ejercicio. El arte es entonces, forma de expresión y conocimiento.

“Los estudiantes necesitan literatura, poesía, música, y otras manifestaciones artísticas... tradición oral, folclore, el arte de los pueblos, la historia y los cuentos que conforman una identidad cultural única. A través de este contenido ellos pueden compartir la cultura y los temas de varias épocas y sociedades de otras naciones y la suya propia” Rivers, W. (1983)

La enseñanza del inglés a través de las artes permite la integración de los procesos que en ella se gestionan, docencia, investigación y extensión. El trabajo de los contenidos de

aprendizaje a través de la literatura (poesía, obras de teatro), las artes visuales y las artes en general, tiene una implicación directa en el proceso de la docencia y también en el proceso investigativo al orientar proyectos sobre elementos culturales de los países cuya lengua es objeto y medio y que son presentados en jornadas de extensión.

La enseñanza del inglés a través de las artes constituye una experiencia cultural que enriquece la formación integral del estudiante, favorece la relación lengua cultura como un todo indisociable que tributa al fin principal de la enseñanza de lenguas, la competencia comunicativa.

La enseñanza del inglés a través de las artes garantiza la apropiación de la cultura por parte de los estudiantes de una manera activa y creadora, propicia el desarrollo de su autonomía en conexión con los procesos de socialización, relacionando los conocimientos que ya posee con los nuevos.

1.3.1 Resultados

- XVII Convención Anual de GELI, Ciudad de la Habana diciembre 11-13 de 2008. Ponente “Teaching of English for Specific Purposes based on the Communicative task. Proposal of application at Pinar del Río University”
- Encuentro de profesores de lenguas “Por una clase mejor”, Facultad de Lenguas Enrique José Varona; Habana, mayo 2013. Ponente “Teaching English through art: a proposal of exercises for At your Pace 1”
- Evento Roberto Lagar. Ponente “Impacto social de la clase de literatura en la disciplina: Historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa” y “Propuesta didáctica de un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de la comprensión de lectura en idioma inglés”
- II Jornada de la francofonía, y I taller científico-metodológico y cultural sobre la francofonía de la Cátedra África-Caribe, 23 de abril de 2017.
- Obras de teatro presentadas en espacios extensionistas:
 - -Escena del balcón de “Romeo y Julieta” de William Shakespeare
 - -Los tres cerditos en adaptación de Adam Bull

- -Escena del capítulo XXI de “Le petit prince” de Antoine de Saint
- Exupéry
- Proyecto “Teaching English through Arts” del departamento de lenguas Extranjeras
- Festival de poesía y prosa
- Trabajos de Diploma:
- -Licor, O. (2017) A System of Interactive Activities Based on Drama Techniques to Develop the Speaking Skill in English in 4th Year Students from Tania la Guerrillera Pedagogical School.
- Corrales, Y. (2018) System of Activities to Develop Motivation through Arts in English Lessons in Eighth Graders from Julio Antonio Mella Secondary School.

CONCLUSIONES

El lenguaje como medio fundamental de la comunicación humana está estrechamente vinculado con la sociedad, con su cultura y los pueblos que viven y trabajan en la sociedad, que emplean el lenguaje de forma amplia y variada.

El lenguaje como medio fundamental de comunicación cumple sus funciones sociales gracias a la flexibilidad de sus unidades, al dinamismo del sistema de la lengua y de sus categorías.

Es posible hablar sobre una verdadera y real existencia de la lengua en la medida en que esta se utilice, que funcione y esta funciona en el habla, en los actos del habla.

La enseñanza del inglés a través de las artes permite la integración de los procesos que en ella se gestionan, docencia, investigación y extensión.

La enseñanza del inglés garantiza el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes a través de los elementos de la cultura de los que se apropian los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, R., & Alfonso, J. (2011). *Didáctica Interactiva de Lenguas*. Félix Varela: La Habana.

Acosta, R., Rivera, S., Pérez, J. E., y Mancini, A. (1998) *Communicative Language Teaching*. Sumptibus Publications Newcastle, New South Wales, Australia

Acosta, R. y Mancini, A. (1998) *Didáctica Contemporánea de Lenguas*. Universidad de Panamá.

Alfonso Hernández (2009) *Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de 1er año de la Facultad de Educación Infantil del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río*. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*.

Casañas, P. (2019) *El Caribe y su diáspora: la identidad caribeña*. Taller Internacional de Psicología. Pinar del Río.

Casañas, P. & Calvet, N. (2019) *La literatura como recurso para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de la carrera de lenguas Extranjeras de la Universidad de Pinar del Río. Una propuesta desde la internacionalización*. TIES V, Cienfuegos.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Lecturas de lingüística general I y II; Universidad de la Habana, 1984

Sapir, E. (1974). *El lenguaje*. Editorial de Ciencias Sociales.

De Saussure, F (1990) *Curso de lingüística general*. Edición revolucionaria

González, R. (2009) *La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica*. Editorial Pueblo y educación

Metodología de la enseñanza de la lengua. Colectivo de autores. Editorial pueblo y Educación 1978

Moskowitz, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language class*.

LA INTEGRALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESDE LAS RELACIONES ENTRE SUS COMPONENTES, LOGICA Y CONTEXTO.

Lic. José Gaspar Acosta Yanes, josegasparacostayanes@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-2497-2256>

Centro La Salle Habana

RESUMEN

En el proceso de enseñanza aprendizaje participan activamente tres protagonistas: el/la alumno/a, el grupo y el/la profesor/a. El/La alumno/a como personalidad constituye un elemento activo, que construye sus aprendizajes, que autorregula su actividad de estudio en el contexto particular del aula desplegando diferentes recursos para aprender e interactúa de manera singular con el resto de los diferentes componentes del proceso educativo, enriqueciendo el mismo con su individualidad. En fin, se dice que es y se siente protagonista del proceso y no un simple espectador o receptor de información, además despliega una actividad intelectual productiva y creadora en todos los momentos del proceso, enfrentando su aprendizaje como un proceso de búsqueda de significados y de problematización permanente, lo que propicia el logro de aprendizajes eficientes y de calidad. No obstante, el rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador es el de educador, que tiene el encargo social de establecer la mediación indispensable entre la cultura y los/las estudiantes, con vista a potenciar la aprobación de los contenidos que han sido seleccionados atendiendo a los intereses de la sociedad, y a desarrollar su personalidad integral en correspondencia con el modelo ideal de ciudadano al que se aspira en cada momento histórico concreto. De esta manera, esta investigación tiene como objetivo explicar la relación de los componentes en el proceso de enseñanza aprendizaje y su integralidad al demostrar su evolución y desarrollo hasta el contexto histórico de los días actuales.

Palabras claves: Proceso de enseñanza aprendizaje, objetivo, contenido, tecnología, Didáctica

ABSTRACT

In the teaching-learning process, three main characters participate actively: the student, the group, and the teacher. The student, as a personality, constitutes an active element, who constructs his own learning, who autoregulates the study activity into the particular context of the classroom widening different resources to learn and interact at a singular way with the rest of the components of the educative process, enriching it with the individuality. In fact, it is said that the student is and feels as a main character of the process, and not a simple spectator or information receiver, also widens a creative productive intellectual activity at all stages of the process, facing learning as a process of meanings searching and permanent problematic, by allowing the achievement of efficient learnings and quality. However, the teacher's role at the developed teaching learning process is being an educator, who has the social task to establish an indispensable mediation between culture and the students, looking forward to strengthening the approval of chosen contents, according to the society interests, and to develop a total personality, in correspondence with the ideal model of citizen that is needed in the concrete historic moment. Thus, this research aims at explaining the relationship between the components

of the teaching learning process and the integrality by demonstrating its evolution and development until the historic context of the current days.

Keywords: Teaching- Learning process, objective, content, technology, Didactics

INTRODUCCIÓN

El rol del profesor y del alumno brindan un significativo valor en el impulso del proceso enseñanza aprendizaje al ser imprescindibles en el cumplimiento de las leyes y principios didácticos; al favorecer de forma exquisita la adquisición del aprendizaje deseado en los alumnos a través de su función orientadora e investigativa; siendo estos, elementos claves en el desarrollo metacognitivo. Por tanto, las funciones específicas a desempeñar por los profesores son las siguientes:

- 1) Función docente metodológica; relacionada con el diseño, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador,
- 2) Función orientadora; que incluye las tareas dirigidas a propiciar que los alumnos se conozcan a sí mismos, a los demás y a su medio desarrollando competencias para elegir, tomar decisiones, elaborar planes y proyectos de vida para que estén preparados para afrontar una vida plena y saludable y,
- 3) Función investigativa y de superación que abarca aquellas tareas encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diversos contextos de desempeño profesional

Al tener estos detalles como los aspectos que constituyen la caracterización del desempeño de los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador; los cuales son los siguientes: actúa como mediador en el proceso de desarrollo del alumno; crea una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el aula, donde su trabajo repercute en todas la esferas de la personalidad de los alumnos (intelectual, emocional, motivacional, moral y social); organiza situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, con niveles de desafío razonables, que amplíen la zona de desarrollo próximo de sus alumnos y que favorezcan el desarrollo de motivaciones. También, apoya a los alumnos para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver problemas, propicia la participación de todos los miembros del

grupo, animando a los más pasivos y cuidando que ninguno monopolice la atención; evita que se desechen ideas prematuramente, favoreciendo el análisis y emplea el error con fines educativos y estimula la atribución consciente de los éxitos y fracasos escolares a causas controlables y modificables; y diagnostica las dificultades en el aprendizaje de los alumnos y sobre la base de estas crea las estrategias de enseñanza compensadoras identificando el perfil singular de potencialidades de sus estudiantes con vistas a proyectar estrategias de enseñanza, diferenciadas y desarrolladoras para todo el grupo permitiendo el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje independiente.

No obstante, esta investigación propone explicar la relación de los componentes en el proceso de enseñanza aprendizaje y su integralidad que se profundiza en su estudio y evolución, por lo que se realiza una caracterización del desarrollo de dichos componentes a partir de los retos actuales que la sociedad impone a partir de diferentes procesos históricos sociales.

DESARROLLO

Dentro de la Educación General se resaltan varias transformaciones que son componentes educativos que forman parte del desarrollo de la didáctica de la Escuela Cubana; dentro de los cuales podemos destacar el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) desarrollador que está compuesto por varios factores que lo convierte en un proceso con enfoque desarrollador, profesional e investigativo. Además, aporta el control valorativo que promueva el tránsito gradual a la independencia y la autorregulación, contribuyendo de esta forma a la formación de motivaciones, intereses, valores, hábitos, y normas de conducta. En fin, que podemos decir que responden a la Escuela Cubana de una forma integral brindando los aportes necesarios para su funcionamiento satisfactorio.

La concepción dialéctico-materialista del proceso de enseñanza aprendizaje reconoce las contradicciones como los elementos generadores del desarrollo de los alumnos. Por eso, el problema se reconoce como la manifestación de las contradicciones del proceso, como punto de partida de su diseño y ejecución, y como condición necesaria para el trabajo del profesor con la zona del desarrollo próximo del alumno; el cual requiere la determinación de las necesidades de aprendizaje de los alumnos para el tránsito de una

zona de desarrollo a otra. Así que, la categoría problema desde un referente dialéctico en el proceso de enseñanza aprendizaje se vincula a una concepción explícita de desarrollo brindando de esta forma las contradicciones necesarias a resolver para que el alumno pueda alcanzar el nivel deseado dando la dirección de cuáles son las tareas a ejecutar por su parte para resolverlas y cuáles son las acciones didácticas del maestro para garantizar la ejecución adecuada de estas tareas. Diferentes autores (Addine, F., Páez, V.; Rojas, M.; Soca, M. (2014)) refieren que el problema es el punto de partida para diseñar el proceso docente educativo; dicho planteamiento es consecuente con la comprensión de enseñanza desarrolladora a lo que se refiere en lo anterior explicado, acotándolo como la situación de un objeto que genera una necesidad en el sujeto que desarrolla un proceso de transformación.

La determinación de los problemas de enseñanza aprendizaje permite al profesor partir del conocimiento de ciertas condiciones; las que lo ayudarán a plantearse ciertos objetivos que le orienten en el fin a lograr, y facilitarle a los alumnos que se planteen los suyos. Por eso, podemos resumir que la relación del problema con el resto de los componentes es dialéctica. No obstante, el diseño del PEA se efectúa desde el problema hacia el objetivo y el resto de los componentes. Esta relación no es lineal, por lo que el problema tiene un impacto sobre profesores y alumnos por orientar la actividad que tienen que desplegar, pero en la forma en que los alumnos y profesores formulan el problema no necesariamente tienen que ser la misma a partir de un diagnóstico sistemático; así que la formulación de este problema debe revelar la contradicción entre desarrollo actual y potencial.

Por otro lado, el alumno generalmente identifica o reconoce el problema apoyado por las sugerencias, explicaciones y actuación del profesor, quién con suficiente maestría y claridad ha de propiciar la reflexión al respecto. Además, el diagnóstico tiene un rol importante en la selección y la búsqueda de este componente porque no solo nos ayuda a la formulación de los problemas sino que nos ayuda con toda la claridad necesaria a formularlo porque cada alumno y grupo dentro de la escuela como sistema son diferentes. Es por eso el cumplimiento del carácter sistémico dentro de este proceso de búsqueda del problema.

El tratamiento del contenido tiene un carácter instructivo y educativo; acentuando lo dialéctico que persigue esta actividad en los alumnos. Por consiguiente, se presenta y se expone reiteradamente el uso de métodos y procedimientos activos incentivando el trabajo de manera individual y grupal desde diferentes aspectos para el desarrollo de ciertas habilidades esenciales en ese nivel educativo que se presenta. También, la selección y utilización productiva, racional y en sistema de los medios de enseñanza donde la tecnología a utilizar cumple un rol primordial en esta actividad prometedora sin obviar otros métodos que son eficientes. Entonces, se dice que es viable en la Educación General con sus adecuaciones atendiendo al nivel al cual se haga referencia.

El problema del proceso de enseñanza aprendizaje tiene carácter educativo debido a que se le denomina como un encargo social; es decir preparar al hombre para la vida, lo cual podemos afirmar que gracias al problema hay un desencadenamiento de componentes permitiendo la fomentación del proceso desde el objetivo trazado dentro del mismo lográndose que se resuma a través del desarrollo del resto de los componentes y de cierta forma alcanzar las metas trazadas que una de ellas es la preparación del estudiante no solo en el contexto educativo sino para el enfrentamiento de su vida no solo profesional o personal.

El objetivo (Páez V., Addine, F.) desde lo etimológico es un propósito, un resultado, una meta y desde la didáctica es un componente del proceso de enseñanza aprendizaje y constituye los fines o resultados previamente concebidos a lograr por los sujetos del proceso por lo que condicionan la actividad pedagógica de profesores y alumnos para alcanzar los cambios esperados con la efectividad necesaria. Por eso, se dice que los objetivos rigen el desenvolvimiento de las restantes categorías del proceso. Además, cuenta con ciertas funciones propias como determinación del nivel de profundidad del contenido y del resto de las interrelaciones de los componentes del proceso, orientación de las actividades de los estudiantes, de los profesores y de las influencias educativas más cercanas del proceso de enseñanza aprendizaje. Así que, el objetivo constituye el modelo a partir del cual se compara el desarrollo y resultado del proceso de enseñanza aprendizaje siendo esta última de carácter valorativa. Por otra parte, en la Escuela Cubana se considera que es el objetivo una categoría rectora por expresar la solución de una necesidad social condicionando el resultado del proceso en su totalidad y las

relaciones de todos los componentes y revelando la síntesis, la integración y el carácter sistémico del proceso.

Los objetivos se redactan en función de los alumnos en términos de aprendizaje y de la solución del problema de enseñanza aprendizaje, siendo estos integradores y toman en cuenta tres aspectos o requisitos básicos. Los dos primeros aspectos a incluir son: el aspecto cognitivo instrumental; relacionado con la formación de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades y el aspecto afectivo-valorativo y el tercer aspecto es esencial desde nuestra perspectiva, se trata del aspecto desarrollador que implica reflejar a nivel de objetivo la unidad dialéctica entre los aspectos cognitivos y afectivos. Por tanto, la referencia a estos tres aspectos básicos del objetivo nos lleva obligatoriamente hacia el componente contenido de la enseñanza teniendo en cuenta los tipos de objetivos del modelo del profesional o del modelo de egreso según el nivel de enseñanza, objetivos de año, grado o ciclo, objetivo de disciplina, de asignatura de ciclos o de áreas del conocimiento del tema, de la temática en la educación superior, según la forma de organización; y objetivo de la unidad, de la clase u otra forma de organización de enseñanza aprendizaje en la enseñanza general, politécnica y laboral.

El objetivo tiene un carácter educativo a partir de la función que cumple al ser un componente que constituye los fines o resultados previamente concebidos a lograr por los sujetos del proceso; además la interrelación que posee con el resto de los componentes al lograrse la solución del problema y la incentivación de diferentes conocimientos, habilidades, valores y actitudes para cumplir la meta deseada a corto o largo plazo que es la preparación del estudiante ante la vida. En fin, que da la posibilidad del cumplimiento de los principios y leyes de la Didáctica, que son los parámetros de gran importancia a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje

El contenido es, aquella parte de la cultura que es intencionalmente seleccionada de acuerdo con los intereses y necesidades de la sociedad, con el propósito que los estudiantes se apropien de esta en el contexto de la institución escolar, siendo aquel componente que el estudiante encontrará para alcanzar el objetivo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la formación de pensamiento, cultivando sus facultades, una rama del saber, de una ciencia; parte de ella o varias interrelacionadas,

que está presente en el objeto en que se manifiesta el problema. No obstante, este componente contiene variaciones a partir de los diferentes niveles, en los cuales los estudiantes transitarán de forma gradual dentro del proceso educativo.

El contenido está compuesto por una estructura que se divide en dos factores: interna y externa, lo que definen a este componente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. La estructura interna está compuesta por los conocimientos, habilidades, hábitos y valores que serán adquiridos por los estudiantes dentro del proceso educativo; y la estructura externa, tiene un carácter interdisciplinario, integrador, sistémico y educativo revelándose en su selección, estructuración y organización; por lo que podríamos decir que tienen ambas estructuras una relación que permiten el desarrollo de los estudiantes de manera gradual y dialéctica con respecto a las necesidades de la sociedad.

El contenido es diverso debido a los sistemas que encierra en sí; de conocimientos, habilidades, competencia, actividad creadora y valores los cuales han sido fundamentados y explicados por diferentes autores (Páez, V. (2014). La Didáctica: Su origen.epígrafe 4.1.2 p.136-137, Colectivo de Autores. (2004)) e instituciones que han tratado el tema en diferentes períodos desde la década de los 80 del pasado siglo hasta nuestros días, como la Cátedra de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Pedagógica Enrique José Varona. Además, los autores e instituciones hacen referencia al contenido de diferentes formas; definiéndola como conceptual, procedimental o actitudinal, y en otros casos como el saber, saber hacer, ser, convivir y saber emprender. Por otra parte, se considera que es objetivador porque es el componente que concreta la intencionalidad del objetivo en la realidad educativa mediante la comunicación y la actividad en procesos de enseñanza aprendizaje presenciales o virtuales revelando la síntesis, la integración y el carácter educativo del proceso. Los tipos de contenido se resumen de la siguiente manera los cuales son los que se asumen en Cuba como sistemas:

- Sistema de conocimiento
- Sistema de habilidades
- Sistema de normas, valores y relaciones
- Sistema de experiencias de la actividad creadora

Los conceptos incluidos en el contenido expresan el conocimiento de lo general y esencial en los objetos, los hechos y los fenómenos donde se pueden encontrar requisitos para la asimilación de estos conceptos; a través de la significatividad, que incluye la relación del conocimiento anterior con el nuevo, el vínculo de la vida cotidiana y la práctica social y la relación con los motivos, necesidades e intereses. Por otra parte, se encuentran los requisitos para establecer relaciones entre los conceptos como: la gradualidad; desde lo más simple a lo más complejo, las vías de obtención del conocimiento; inductiva y deductiva, el empleo de métodos productivos; el uso adecuado de los medios que contengan lo esencial del concepto y el uso adecuado de la evaluación en sus diferentes formas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La habilidad es la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad, siendo desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y su operacionalización dominada por el sujeto que responde a un objetivo constituyendo el dominio de operaciones (psíquicas o prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad y es resultado de la sistematización de las acciones condicionadas a un fin consciente. Por eso, tiene en sus bases los requisitos siguientes para su formación teniendo en cuenta que debe ser sometida a frecuencia, periodicidad, flexibilidad y complejidad, por lo que se modela en el proceso de enseñanza aprendizaje para garantizar su carácter plenamente activo, para que se produzca la transformación de los sujetos del proceso en protagonistas, estimular el papel de las motivaciones y problematizar la realidad desde la relación teoría-práctica-vivencias, para lograr la significatividad del proceso dando la posibilidad de la retroalimentación del resultado, frecuencia y periodicidad de la ejecución.

El contenido en la escuela cubana tiene un profundo carácter educativo por la contribución a los estudiantes de una adecuada concepción del mundo, contribuyendo al papel y el lugar de la ciencia a partir de un enfoque histórico, lógico y conceptual de la misma; así como del papel que tienen en el desarrollo determinadas habilidades generales, vinculadas a la lógica de esa ciencia y el impacto de los adelantos científicos y tecnológicos vinculados a las disciplinas y asignaturas en el orden social, político, educacional y económico, lográndose de esta manera el uso eficiente de los contenidos.

La palabra método (Álvarez, P. (2020), Font, O., Páez, V.(2017)) proviene del griego *méthodos* que significa, ir en busca de una cosa, un problema. Desde la filosofía, el método es la manera de abordar la realidad, de estudiar los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad; o la forma de asimilación teórica y práctica de la realidad que parte de las regularidades del objeto estudiado o como el sistema de principios reguladores de la actividad transformadora, práctica, cognoscitiva y teórica. Desde la Didáctica; es el componente dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier nivel de enseñanza o proceso de capacitación que representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes dirigidas al logro de los objetivos.

Los métodos reúnen un criterio de clasificación desde la década 70-80 del pasado siglo los cuales son los siguientes: fuente de adquisición de los conocimientos, relación de la actividad del profesor y los alumnos y carácter de la actividad cognoscitiva; y otras que se ubican en nuestra actualidad, que son denominadas métodos productivos, predominantemente investigativos que se dividen de la siguiente manera exposición problémica, búsqueda parcial, conversación heurística y método investigativo; teniendo en cuenta que existen otros métodos productivos que no son menos importantes; los cuales son, analogías, solución de problemas en grupos colaborativos, aprendizaje basado en problemas (ABP) y vivencial. De tal manera, se dice que ambas son cercanas a las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador; sin embargo, desde mi opinión las que están relacionadas a la década 70-80 son las que más se acercan a partir de la descripción que estas encierran en sus fundamentos

Los métodos de la década de los 70-80 tienen aún vigencia porque comprenden y persiguen el cumplimiento de la adquisición de los conocimientos de los estudiantes a través de un sistema comprendido por diferentes factores que le dan la organización y el orden a ciertas actividades a lograr con un cierto fin dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, se encuentra el rol intermediario del profesor que se fundamenta en la lógica de un sistema de actividades a cumplir en función de los protagonistas que se beneficiarán con la adquisición de los nuevos conocimientos a partir de lo que ya conocen, donde suele destacarse otros factores de interés que enriquecen

el desarrollo de la adquisición de dichos conocimientos; los cuales se basan en métodos orales a través del trabajo con el libro de texto; y otros como la narración, conversación y la explicación impulsando de esta forma objetivos relacionados a desarrollar habilidades cognitivas; así como, poner en práctica otros métodos productivos como la analogía, aportando conexiones entre el nuevo conocimiento y el que ya tienen, en función de la solución de una tarea a resolver.

Los medios (Colectivo de Autores) a través de algunas décadas anteriores; incluyendo desde el siglo pasado, son definidos en diferentes fuentes y por autores. No obstante, una de estas definiciones más recientes y completas de manera dialéctica es aquella resaltada en la bibliografía de colectivo de autores; Didáctica: Teoría y práctica, que destaca a los medios como los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje que establecen relaciones de coordinación muy directa con los métodos, permitiendo así 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. Por tanto, podemos hacer referencia de estos según sus criterios de clasificación expuestos desde la década 70-80; los cuales se dividen como medios de utilización directa, que no precisan de recursos técnicos como soporte para su utilización. Estos son: tridimensionales; objetos reales, modelos, maquetas, gráficos; laminas, carteles, mapas, tableros clásicos; componedores, pizarras, murales, e impresos; libros, manuales y guías. Por otro lado están los medios sonoros; aquellos que se sustentan en el receptor auditivo; siendo sonoros naturales y sonoros de tipo técnico, los siguientes: sonidos propios de la naturaleza, la voz y sus matices, grabaciones y películas. En el siglo actual, los medios utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje están recogidos en un sistema apoyado en las TIC (Tecnologías de Información y comunicación). Por consiguiente, pudiéramos concluir que existe una relación estrecha entre estos dos tipos de medios y para su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje según las fases para el trabajo con los medios de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la selección, diseño-producción y utilización.

Las tecnologías de la informática y las comunicaciones han sido una herramienta para facilitar la vida del ser humano en muchas de las aristas pero es importante afirmar que el uso que se le da a estas es principalmente desde un concepto mercantil con fines

lucrativos, incentivando el entretenimiento y el ocio, aunque es de gran utilidad en el aspecto educativo porque favorece a la inmediatez de recopilación de gran cantidad de información; a pesar, de que existen otros rasgos negativos que empañan el desarrollo humanitario, al hacer uso de estas con otros fines no solo lucrativos, como la desproporción de acceso inmediato de estas. Nuestro país es uno de esos, que son víctimas de esta desproporción por razones políticas y sociales, siendo un problema grave para la globalización informática.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje existen fases para el trabajo con los medios que se dividen en tres pasos siendo estos los siguientes: la selección, diseño-producción y utilización. No obstante, si estos no se tienen en cuenta pudieran traer un impacto negativo para los protagonistas de este proceso; que son los educandos, afectando su inmediato aprendizaje y de tal manera impide el cumplimiento de los objetivos planteados en busca de solución de los problemas en dicho proceso. Por tanto, se debe tener en cuenta los siguientes rasgos para un exitoso cumplimiento de estas fases, las que se encuentran las características del maestro, alumnos, grupo, algunos de los componentes más urgentes que anteceden a este ya mencionado. Además, teniendo en cuenta el medio a utilizar debemos valorar la forma, color, tamaño, letras, relación figura-fondo, márgenes, indicadores. Después de contar con todo esto, se pondría de manifiesto, momento de su empleo, lugar de colocación, tiempo de permanencia o exposición, elementos a emplear para concentrar la atención del alumno y la relación palabra-imagen.

Es fundamental y una necesidad alcanzar una elevada preparación al utilizar las tecnologías informáticas en el proceso de enseñanza aprendizaje porque forma parte de los objetivos planteados por la UENSCO; al fomentar las oportunidades digitales y la integración social mediante una mayor utilización de las tecnologías de la información y la comunicación con miras a la creación de capacidades, la potenciación de la autonomía, el buen gobierno y la participación social. Por otra parte, fortalecer las capacidades en materia de la investigación científica debido a que la producción y difusión de material educativo, científico y cultural y la conservación del patrimonio digital se consideran elementos esenciales de la sociedades del conocimiento al aumentar las oportunidades de aprendizaje, por lo que las TIC deberán contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza

y el aprendizaje, y el intercambio de conocimientos e información. Igualmente tendrán la capacidad de introducir en el proceso educativo un mayor nivel de flexibilidad para adaptarlo a las necesidades sociales.

CONCLUSIONES

A partir del estudio de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y la integralidad que encierran, esta investigación comprende y destaca el carácter dialectico que sustenta el arduo trabajo de los educadores para lograr un mejoramiento en el desarrollo de la clase desde la didáctica para responder a los intereses y necesidades de los alumnos según las exigencias del contexto histórico actual. Todo esto se logra a partir del aprovechamiento de los adelantos sociales en diferentes esferas que exigen y plantean un constante movimiento y búsqueda de estrategias para plantear nuevas metas y retos a seguir y lograr de manera eficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (Compiladora). (1999). Optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tema 1-pp.IPLAC

Addine,F.(Compiladora).(2004) Didáctica Teoría y práctica. Capítulo 1 pp1-6 .Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez P. (2020).Métodos ¿cooperativos, colaborativos? Su pertinencia en la educación superior.

Colectivo de Autores. (2004). Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación. Capítulo 1p.p.24-27.Editorial Pueblo y Educación.

Páez, V. (2014). La Didáctica: Su origen.epígrafe 4.1.2 p.136-137 Informe Proyecto de investigación Sistematización teórica de la Pedagogía y la Didáctica.

Páez, V.; Rojas, M.; Soca, M. (2014). Relación Didáctica General-didácticas particulares-metodología: una propuesta desde el desarrollo de la ciencia y el contexto actual cubano epígrafe 4.3 pp. 222 hasta 227. Informe de investigación* Cátedra de Pedagogía y Didáctica. UCPEJV.

Colectivo de autores.(2004)Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación. Capítulo IV.

Addine, F. compiladora (2004) "Didáctica, teoría y práctica". Editorial Pueblo y Educación, 2004, Capítulo 5.

Font O., Páez V.(2017) Los métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Material docente. Departamento Formación Pedagógica General.

EL MODO DE ACTUACIÓN DEL MÉDICO Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS PROFESIONALES EN IDIOMA INGLÉS.

Dra. C. Mayelin Bosque Cruz, bosquec@infomed.sld.cu, <https://orcid.org/0000-0002-2811-6094>

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

Lic. Carmen Rosa Ramos Cabrera, <https://orcid.org/0000-0001-5262-955X>

Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río/ Universidad de La Habana

RESUMEN

La enseñanza del idioma inglés contribuye a la formación integral de los profesionales de la salud. Este parte de considerar el modo de actuación profesional del médico al revelar las características esenciales en que se debe basar dicha enseñanza y la relación problema social-objeto-objetivo con el objeto de la profesión y el objeto de trabajo. De ahí que se pretende explicar cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFM está determinado por su relación con el modo de actuación profesional del Médico General y se orienta al desarrollo de las habilidades comunicativas profesionales en idioma inglés. Para ello se utilizaron métodos del nivel teórico como el histórico-lógico y el análisis y síntesis y métodos empíricos como la revisión bibliográfica y la observación para su desarrollo. El estudio de la relación modo de actuación profesional y habilidades comunicativas en idioma inglés contribuye a la definición de las habilidades comunicativas profesionales del médico en idioma inglés y su empleo como herramientas de estudio y trabajo profesional.

Palabras claves: modo, actuación, profesional, habilidades, comunicativas

ABSTRACT

The teaching of the English language contributes to the comprehensive training of health professionals. This part of considering the mode of professional performance of the medical doctor by revealing the essential characteristics on which teaching should be based and the relationship between the social problem-object-objective with the object of the profession and the object of work. Hence, it is intended to explain how the teaching-learning process of medical English is determined by its relationship with the professional performance of the General Practitioner and it is oriented to the development of professional communication skills in the English language. For this, theoretical level methods such as historical-logical and analysis and synthesis and empirical methods such as bibliographic review and observation were used for its development. The study of the relationship between professional performance and communication skills in the English language contributes to the definition of the professional communication skills of medical doctor in English and their use as tools for study and professional work.

Keywords: mode, performance, professional, skills, communicative.

INTRODUCCIÓN

Las principales concepciones en torno a las tendencias que han predominado en el desarrollo histórico-pedagógico de la Educación Superior en relación al diseño curricular, profundizan en las características teóricas del diseño como objeto de investigación y describe las tendencias actuales sobre la base de las leyes y componentes no personales que propone para el proceso docente educativo.

Se asume que las leyes del proceso son: la relación del proceso educativo con el contexto social, la relación entre los componentes del proceso educativo, la relación entre integración y derivación en el proceso docente educativo y la relación entre instrucción, educación y desarrollo según Álvarez de Zayas CM. (1995). Este modelo establece que a partir de los problemas profesionales se precisa el objeto de la profesión, y consecuentemente el objetivo profesional para su formación, estas relaciones expresan la primera ley de los procesos conscientes, la cual materializa el nexo universidad-sociedad.

En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines médicos (PEAIFM) se pronuncia a favor del modo de actuación profesional que requiere el establecimiento de la relación problema social-objeto-objetivo de la profesión, y las relaciones de derivación que se establecen entre dicho objetivo con el objetivo de la disciplina y de las asignaturas que la componen, así como la relación entre estas para tributar al vínculo universidad-sociedad.

El modo de actuación, es identificado, como generalización de los métodos de trabajo del profesional, donde se caracteriza su actuación, independientemente del objeto sobre el cual desarrolla su actividad, al permitir, en la presente investigación, el rediseño del programa de la disciplina Inglés para la carrera de Medicina, los programas de capacitación de los profesores de idioma inglés y de las especialidades médicas y para la capacitación de los estudiantes, a partir de una estructura didáctica derivada del modo de actuación del profesional.

En el presente trabajo se pretende explicar cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFM está determinado por su relación con el modo de actuación profesional del

Médico General y se orienta al desarrollo de las habilidades comunicativas profesionales en idioma inglés.

DESARROLLO

Son varios los teóricos que abordan la relación proceso de enseñanza-aprendizaje con los modos de actuación profesional para lograr un proceso pertinente, que lo trascienda, y al mismo tiempo, lograr, a través de un trabajo mancomunado entre las disciplinas, los objetivos de formación.

Según Addine, F. (2006:1) “el término modo de actuación significa para algunos autores capacidades según Álvarez, C.M., formas de desempeñarse para García, L., métodos generales según Fuentes, O., sistema de acciones para Gala, V., Plá, R., Addine, F., las que se consideran en una secuencia”. Lo que diferencia a los autores no es la concepción del término, sino su intención de aplicación a los objetos de trabajo.

Addine, F. (2006:1) señala que “entre los principales atributos que definen el modo de actuación profesional se destacan los siguientes: actúa sobre el objeto de la profesión; revela el nivel de las habilidades, capacidades y competencias en los diferentes planos del saber, saber hacer y saber ser, donde el sujeto expresa su desarrollo profesional y su carácter histórico concreto y generalizador, al manifestarse en la actividad profesional.”

De acuerdo con Álvarez de Zayas, C.M. (1998:134) para el médico, el modo de actuación lo constituye la forma en que el egresado resuelve los problemas de salud y se establece a partir del objeto de la profesión (proceso de salud-enfermedad) y el objeto de trabajo (el hombre la familia y la comunidad), al determinar como modo de actuación el uso del Método Clínico-Epidemiológico.

En la presente investigación se asumen los criterios sobre el modo de actuación profesional referidos a las formas y procedimientos más generales de la actuación de un profesional que se manifiestan en cualquiera de sus perfiles profesionales requeridos, y le permiten interactuar y transformar su objeto de trabajo, al resolver los problemas profesionales y constituyen, por tanto, una manera de intervenir en la realidad.

Dicha teoría reconoce, además, la categoría problema profesional, sobre la cual se han emitido definiciones de autores como Álvarez, C.M. (2001); Fuentes, H. (2004); entre otros. Se asume la definición ofrecida por Fuentes, H. (2004:51) donde plantea que el problema profesional es el “conjunto de exigencias y situaciones inherentes al objeto de trabajo profesional, que requiere de la acción de los egresados de la institución de educación para su solución”.

Se asume en este trabajo, como modo de actuación, brindar atención médica integral, mediante acciones de promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación al asumir el método Clínico-Epidemiológico como base para la atención a la salud individual y colectiva.

El PEAlFM, en su relación con el modo de actuación profesional del médico, favorece la solución de problemas profesionales con un carácter más integrador y holístico al utilizar el idioma inglés para tales propósitos.

Esta parte de considerar las necesidades del estudiante, al contribuir con la solución de problemáticas a partir del uso de dicho idioma como instrumento de estudio y trabajo profesional, permitir la adquisición de conocimientos pertinentes para ello, desarrollar un sistema de habilidades comunicativas profesionales para la comunicación profesional efectiva del médico.

Contribuir, además, con la erradicación de dificultades que están vinculadas con las insuficiencias que se heredan de niveles anteriores y son constatadas, por el profesor, a través del diagnóstico continuo que realiza y permitir la educación del estudiante en cuanto a la responsabilidad que posee una vez graduado, así como en los aspectos esenciales de la ética médica.

A partir de los planteamientos anteriores se deduce la necesidad de un proceso de integración en cuanto a las habilidades comunicativas del IFM y las habilidades profesionales del MG. Se necesita, además, determinar los rasgos fundamentales de dicho proceso donde se formen y desarrollen dichas habilidades comunicativas profesionales del médico en idioma inglés, toda vez que es trascendido por el propio proceso que lo genera.

Las habilidades comunicativas, de manera general, se refieren a las capacidades que las personas, hablantes de un determinado idioma, van adquiriendo hasta llegar a dominarlo y son utilizadas para diferentes propósitos comunicarse, aprender y pensar, en diferentes ámbitos.

Su formación y desarrollo a favor del modo de actuación profesional, en esencia, determinan que el PEAIFM sea un proceso sistémico y contextualizado, por la relación de este con la comunicación y con el desarrollo de habilidades profesionales del médico que le permiten, al estudiante, interactuar con el objeto de la profesión, y son determinadas como las acciones, psíquicas o prácticas, que permiten una regulación racional de la actividad que el sujeto realiza para transformar dicho objeto y dar solución a las problemáticas profesionales que se presenten.

Las habilidades comunicativas profesionales del médico en idioma inglés, tanto las orales como escritas, constituyen un instrumento esencial al permitir una comunicación profesional pertinente, necesarias para crear un entorno adecuado con el paciente, familia y comunidad, así como con los miembros del equipo que intervienen en el proceso salud-enfermedad. Además, los médicos deben ser capaces de educar y aconsejar a los pacientes acerca de los problemas de salud, factores de riesgo y estilos de vida saludables que permita la modificación de la conducta en los mismos.

El PEAIFM ha de establecer las relaciones sociales necesarias con las características del proceso de formación del médico, donde la estructura interna a lo largo de los diferentes años académicos, favorezca progresivamente la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas profesionales del médico en idioma inglés (HCPMII) definidas como el sistema de operaciones orientadas a la solución de problemas relacionados con el modo de actuación profesional del médico que regulan la actividad del estudiante, a partir del uso real del idioma inglés como instrumento de estudio y trabajo profesional. Ver operacionalización de las HCPMII en el anexo 15.

La HCPMII establecer relaciones sociales sobre la base del intercambio de información relacionado con lo personal y lo profesional en idioma inglés permite a los estudiantes desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas de manera fluida, atenta y efectiva con las personas que convive en el plano general, de manera que se presente

dicho idioma de una forma natural y cercana a la realidad que vive, ello implica interactuar, transmitir y recibir mensajes con la claridad necesaria para responder a las demandas de la comunicación general.

Las relaciones sociales en contextos específicos son aquellas establecidas con los pacientes, personal que interviene en el proceso salud-enfermedad, etc. Estas relaciones deben estar basadas en el respecto a las características, creencias y valores culturales de cada individuo, familia o comunidad para lograr una relación empática y confiable con la persona que se interactúa.

Debe utilizar un lenguaje sin tecnicismos, claro y comprensible para los pacientes y sus familias y comunicar de manera eficiente, oportuna y veraz con sus pares e integrantes del equipo de salud, lo que contribuye a favorecer el desarrollo humano sostenible, con equidad y justicia; debe poseer la capacidad para la percepción, la escucha activa y sensible con grupos inter y multidisciplinarios e individuos en diferentes escenarios.

La HCPMII procesar información, en idioma inglés, relacionada con tareas académicas y profesionales desde el contexto docente, investigativo y laboral constituye un eje fundamental en la formación del médico, pues este será integrante de una comunidad académica y profesional una vez graduado al servicio de la sociedad.

Esta es una habilidad compleja que debe tratarse desde la formación temprana del estudiante, si lo que se pretende es que estén actualizados en su campo y puedan transmitir sus experiencias futuras. Requiere de gran esfuerzo organizar el trabajo para la exposición académica, esta constituye una vía para identificar eventuales lagunas y dificultades, para resaltar la estructura lógica de la elaboración de un texto científico, para discriminar entre lo básico y lo superfluo, para continuar aprendiendo, al tener que pensar en lo realizado desde la perspectiva de quienes van a escucharlo y/o leerlo y valorarlo.

Por otra parte, en la exposición de los resultados, tanto orales como escritos, el estudiante, a través de la explicación y la argumentación, se hace entender, al fundamentar sus posiciones entre los miembros de la comunidad académica y profesional. Ello exige de preparación, orientación y ejercitación al perseguir la progresiva construcción de la identidad como estudiante y profesional en el campo de la Medicina. Contribuye, además, a la promoción de estilos de vida saludables y prevención

de enfermedades a partir de la preparación y autopreparación que realiza mediante dicha habilidad.

Al formar y desarrollar esta habilidad, el estudiante se convierte en productor de nuevas formas de expresión y conocimientos, desde contextos académicos, investigativos y laborales; el espacio de aprendizaje se hace versátil y flexible donde existe un protagonismo compartido que incide positivamente en la formación de cualidades personales y profesionales del sujeto; se contribuye a lograr, por tanto, una percepción profunda de los fenómenos académicos y profesionales, mayor receptividad, implicación y comunicación, al lograrse un pensamiento más amplio en una unidad cognitivo-afectiva.

La tercera habilidad y de igual importancia que cierra el ciclo de IFM, a formar y desarrollar en el estudiante de Medicina, es comunicar, profesionalmente, la solución de problemas asociados al contexto médico (académico, investigativo y laboral) en idioma inglés.

El diagnóstico del estado de salud individual y colectiva a través de la entrevista médica en idioma inglés, constituye el medio fundamental en la identificación y solución de los problemas de salud que se presentan, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Para arribar al diagnóstico, se debe transitar por tres fases la entrevista médica o anamnesis, el examen físico y los estudios complementarios. Es el interrogatorio la fase más importante, pues permite obtener la mayor información posible acerca del paciente, es aquí donde la comunicación juega un papel esencial, pues una adecuada y acertada comunicación profesional repercute en elevar la confianza en la relación médico-paciente, en una mayor adhesión terapéutica por parte del paciente, en una disminución de las prescripciones terapéuticas y en mejores resultados clínicos en el curso de las enfermedades.

Lo expresado anteriormente es válido, tanto para el plano individual como para el colectivo y debe ser ajustado al contexto donde ocurra.

El tratamiento de los problemas de salud en el individuo, la familia y la comunidad en idioma inglés, posee implícito todo un conocimiento teórico para la solución final del problema en la práctica. Aquí el estudiante como futuro profesional y después de analizar

los elementos obtenidos en el interrogatorio, el examen físico y los correspondientes estudios complementarios establece el tratamiento no farmacológico donde el médico debe ser capaz de reeducar y redirigir la conducta del paciente o comunidad hacia conductas favorables y responsables acerca de su salud, modificar el estilo de vida hacia uno más saludable.

Para el tratamiento farmacológico el médico prescribe los medicamentos a utilizar, explica al paciente cómo ingerir, con qué frecuencia y duración, así como establecer el momento para chequear la evolución del paciente.

La formación y desarrollo de las HCPMII aproxima, progresivamente, a los estudiantes al modo de actuación profesional del médico, se valora su importancia para el adecuado desempeño, al solucionar las problemáticas académicas y profesionales en idioma inglés.

En este sentido, la creación de un ambiente interdisciplinar, actúa como condición fundamental en dicha formación y en el PEAIFM debe poseer cierto nivel de flexibilidad, si tenemos en cuenta la amplia gama de contenidos que se pueden presentar, así como los métodos y medios que pueden ser variados de acuerdo con las necesidades del proceso en cuestión.

Desde la interdisciplinariedad, se propicia la solución de los problemas profesionales concernientes a la salud del individuo, la familia y la comunidad, que no se logran a través de una disciplina. A través de la integración de los métodos del idioma inglés y los propios de la Medicina se logra recrear diversos contextos donde el futuro médico actúe y transforme el objeto de trabajo como aspecto desarrollador del PEAIFM.

Un aprendizaje desarrollador, desde el proceso objeto de investigación, para el futuro MG estaría caracterizado por la contextualización de la formación y desarrollo de las HCPMII, que respondan a las necesidades e intereses profesionales y personales del estudiante de Medicina, por la capacidad de transformar creadoramente su medio profesional y personal al autorregular su aprendizaje de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y por el establecimiento de estrategias para su continuidad durante el proceso de formación del profesional, como proceso aglutinador de los demás procesos.

Las HCPMII permitirán al estudiante de Medicina enfrentar, con mayor eficacia, el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFM, al encontrar grandes desafíos en las diferentes situaciones problemáticas a resolver, desarrollar las habilidades necesarias para participar de forma activa en la construcción social del conocimiento, al exigir un alto grado de autonomía y participación al estudiante y posibilitar una comunicación adecuada en el contexto académico y profesional de la Medicina.

La formación y desarrollo de las HCPMII requiere de situaciones y ocasiones suficientes y adecuadas para un uso significativo donde el estudiante desarrolle valores y actitudes inherentes a la profesión médica para una comunicación profesional pertinente y efectiva.

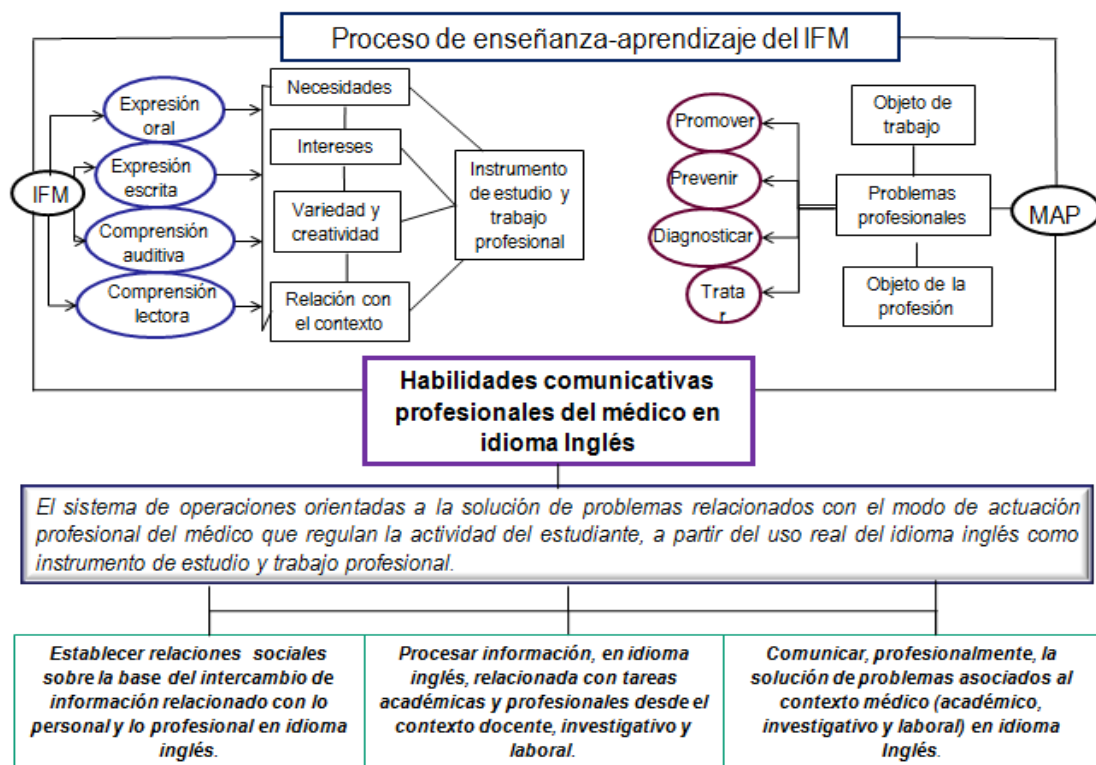


Figura 2: Habilidades comunicativas profesionales del médico en idioma inglés

Fuente: Elaboración propia

El proceso de formación del médico, como cualidad esencial, debe poseer un carácter científico y objetivo, donde todo proceso de enseñanza-aprendizaje y en particular el

PEAIFM deben considerar el modo de actuación profesional del Médico General como punto de partida, al establecer una relación estrecha entre los problemas profesionales que el médico debe resolver en el ejercicio de su profesión, el objeto de trabajo (hombre, familia y comunidad), el objeto de la profesión (proceso salud-enfermedad) y el modo de actuación profesional.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje del IFM se sustenta en el carácter sistémico de la enseñanza del IFM basado en el modo de actuación profesional, a partir de este se establecen relaciones de interdisciplinariedad con la Disciplina Principal Integradora, a la vez que le imprime un carácter problémico a la enseñanza del IFM en función de la comunicación profesional.

Es de gran significación e importancia la integración de las habilidades comunicativas y del modo de actuación profesional del médico para definir las habilidades comunicativas profesionales del médico en idioma inglés y su empleo como instrumento de estudio y trabajo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F., et al. (1988). Diseño Curricular. La Habana. Cuba

_____. (1996) Alternativa para la organización de la práctica laboral – investigativa en los institutos superiores pedagógicos. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Ciudad de la Habana: ISP Enrique José Varona.

_____. (1998) Diseño Curricular. Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

_____. (2006). El modo de actuación profesional pedagógico, Apuntes para una sistematización. De la teoría a la práctica. Compilación, Modo de actuación profesional pedagógico. La Habana, Cuba.

_____. (2012) El proceso de enseñanza aprendizaje: un reto para el cambio educativo. Enseñanza Aprendizaje.

Álvarez de Zayas, C. (1990). El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la Historia. La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (1996). La Universidad como institución social. Bolivia: Universidad Andina.

_____. (1996). El Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana. Disponible en: ftp://server_ceces.upr.eu.cu. [consultado 20 de Marzo de 2011],pp3,8

- _____. (1998). Pedagogía como ciencia. La Habana: Félix Varela.
- _____. (1999). La escuela en la vida. Didáctica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- _____. (1999). Potencialidades de las relaciones interdisciplinarias en los Institutos Superiores Pedagógicos. Ciudad de La Habana. MINED.
- Álvarez, R. M. (1997). Hacia un currículo integral y diferenciado. La Habana Editorial Académica.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. 1995. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- _____. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. S. (1986). Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.
- Barber, C., L. (1966). Some measurable characteristics of modern scientific prose. Contributions to English syntax and phonology. Stockholm: Almqvist and Wiksell. Documento digital.
- Barrera, G. (2010). Metodología para el desarrollo de habilidades gramaticales en estudiantes del primer año de la carrera de Lenguas Extranjeras de la UCP "Rafael María de Mendive". Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Lengua Inglesa, Mención Didáctica.
- Cabrera, 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, p, 18, 63, 64.
- Cabrera, J.S. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>. [consultado 17 marzo del 2010]
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), Language and Communication. Londres: Longman, 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», Applied Linguistics, 1, 1-47. Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», Signos, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Canale y Swain (1983) La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, un enfoque comunicativo, en <http://www.mec.es/cide/publicaciones>
- Candlin, C. (1990) Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas, en Comunicación, Lengua y Educación, Nº. 7-8. Barcelona.
- Castellanos, D. (2001). Hacía una concepción del aprendizaje desarrollador. (documento monográfico digital). Instituto pedagógico "Enrique José Varona. La Habana.

_____. (2002). Hacia una comprensión del aprendizaje desarrollador. Material en soporte digital.

_____. (2005). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Díaz T. (1998) Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. [Doctorado]. Pinar del Río: UPR Hermanos Saiz.

_____. (1998). Temas sobre pedagogía y didáctica de la educación superior. CEDAI, UNISARC, 1ra Edición. Colombia

Fariñas, G. (1995). Maestro, una estrategia para enseñar. La Habana: Editorial Academia.

_____. (2007). Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial: Félix Varela, p, 157, 167, 169, 170,172.

Fariñas, G & De la Torre N. (2002). La otra cara del didactismo: el síndrome del burnout. Alternativas para su abordaje. La Habana: Revista Educación Nº 108, enero-abril.

Hunter A. (1997). The development of the teaching of English in Medical Sciences in Cuba. Conferencia en el Taller metodológico “English for Specific Purposes and The Teaching of English as a Foreign Language”.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1990). English for Specific Purposes: A learning-Centred approach. New York: Cambridge University Press.

Ilizástigui, F., & Fernández, J. (2008). Consideraciones sobre la enseñanza objetiva de la Medicina. Recuperado el 13 de 3 de 2011, de <http://files.sld.cu/scs/files/2010/10/ensenanza-objetiva-de-la-Medicina.pdf>

Ministerio de Salud Pública. Cuba. (2009) Programa de estudio de la Disciplina (Propuesta) Vicerrectoría de Desarrollo Comisión Central para el perfeccionamiento del Plan de Estudio de Medicina. ISCM-H. Disciplina inglés. Cuba. Ministerio de Salud Pública

Nunan, D. (1988). Syllabus Design. Oxford, OUP.

_____. (1989) Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge University Press.

_____. (1991) Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. 1 ed. UK: Prentice Hall International

_____. (2001). The Teacher as Curriculum Developer: An investigation of Curriculum Processes within the Adult Migrant Education Program. South Australia: National Curriculum Resource Centre.

Nunan, D. & Lamb, C. (1996) The Self- Directed Teacher, Managing the Learning Process, Cambridge University Press.

Plan de estudios de Medicina. Resultados del Perfeccionamiento. (2010)

Salas, R., & Salas, A. (2012). La educación médica cubana. Su estado actual", [internet]. [citado enero 2013], 10: 293-326. Disponible en: . Recuperado el 4 de 6 de 2013, de Revista de Docencia Universitaria. REDU: <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/477/329>

Salas, R., Díaz, L., & Pérez, G. (2013). Identificación y diseño de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud. Revista de Educ Med Super, 92-102. [revista en la Internet]. 2013 Mar [citado 2013 Mar 22]; 27(1): 92-102. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100012&lng=es

Valle Lima, A. (2007). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. La Habana: ICCP.

Waters, A & Waters, M. (2001). "Designing Tasks Developing Study Competence and Study Skills in English" en Flowerdew, J. y Peacock, M. (Eds.) Research Perspectives on English for Academic Purposes (375-89). Cambridge University Press.

West, R. (1994). "Needs analysis in language teaching –state-of-the-art survey", en Language Teaching, Vol.27, No1 (1-19).

_____. (1997). "ESP -the state of the art", in McLean, A. (Eds.) SIG selections. Whistable: IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language).

Widdowson, H., G (1981). English for Specific Purposes: Criteria for Course Design. UK: Newbury House.

_____. (1998). Communication and Community: The pragmatics of ESP. English for Specific Purposes. Cambridge University Press, p. 67.

_____. (2006). Communicative Language Teaching: conceptions and misconceptions. Approach. A Journal of English Language of English Language Teaching in Cuba, 714.

Wilkins, D. (1976). Notional Syllabuses. Brussels: Council of Europe.

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Longman handbooks for language teachers. UK: Addison Wesley Publishing Company, p. 22.

TEORÍAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IFE DESDE LA EXPERIENCIA CUBANA

Lic. Yaimara Ana Hernández Fuentes, yaimaraanahf@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-1874-672X>

RESUMEN

El objetivo de la presente ponencia es analizar la evolución del inglés con Fines Específicos (IFE) y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los profesionales cubanos. El tema forma parte del proyecto de maestría de la autora, por tanto, en esta investigación de revisión bibliográfica se explora también el desarrollo de la competencia comunicativa como piedra angular, a través de una revisión sistemática y reflexiva, que incluye el análisis de contenidos de documentos, informe de tesis, artículos publicados en varias revistas desde el año 2001 hasta el 2020, publicaciones indexadas en las bases de datos, así como libros de textos actualizados. Los principales métodos utilizados son el inductivo-deductivo, el análisis-síntesis y específicamente el histórico lógico.

Palabras claves: Inglés con Fines Específicos, proceso de enseñanza-aprendizaje, comunicación, enfoque.

Abstract

The objective of this presentation is to analyze the evolution of English for Specific Purposes (IFE) and its impact on the teaching-learning process for Cuban professionals. The subject is part of the author's master's degree project, therefore, in this bibliographic review research the development of communicative competence as a cornerstone is also explored, through a systematic and reflective review, which includes the analysis of content of documents, thesis report, articles published in various journals from 2001 to 2020, publications indexed in the databases, as well as updated textbooks. The main methods used are inductive-deductive, analysis-synthesis and specifically the logical historical.

Keywords: English for Specific Purposes, teaching-learning process, communication, focus.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje y dominio de una o más lenguas extranjeras permiten acceder a los diferentes saberes del conocimiento humano y facilitan la inserción plena de las personas en la sociedad cada día más desarrollada, científica y tecnológicamente. Asimismo, constituyen un vehículo idóneo para la comunicación en los diferentes ámbitos (educativo, profesional, público y personal) de uso de la lengua (Cáceres, 2018).

Es precisamente el imperativo de la comunicación lo que determina, en gran medida, el creciente interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este hecho impone a

profesores e investigadores perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y buscar alternativas de trabajo más efectivas, no solamente encaminado al aprendizaje concreto de los rasgos propios de la lengua que les permita a los estudiantes desenvolverse en una comunidad lingüística, sino también, interactuar en situaciones meta en los ámbitos científico-técnico, académico y profesional de acuerdo con sus necesidades concretas en las cuales deben hacer uso de la lengua especializada.

En relación con este último aspecto, la lengua inglesa se ha posicionado internacionalmente como lengua mediadora necesaria para el desarrollo académico, laboral, científico y social de los profesionales de los distintos campos de actuación. Por tal razón, su enseñanza ha resultado una condición indispensable en los currículos académicos para la preparación integral del profesional contemporáneo (Fernández, 2013; López y Giler, 2017).

El proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (IFE) en Cuba, no ha estado ajeno a los procesos de perfeccionamiento antes expuestos. Actualmente se requiere de los profesionales una actualización sistemática y un nivel avanzado de crecimiento y apropiación de los conocimientos para el logro de una competencia eficaz en su contexto laboral, intrínsecamente vinculado al desarrollo de hábitos y habilidades en una lengua extranjera. Estas razones exigen la utilización de una perspectiva para la enseñanza de la lengua con estrategias de trabajos individuales y colectivas, particulares de las distintas ramas, que posibilite la formación y adiestramiento del profesional como comunicador eficiente en una lengua extranjera, en el marco de su actividad profesional.

Varios investigadores consideran que la enseñanza de las lenguas para fines específicos debe favorecer que los profesionales que trabajan en un contexto laboral determinado desarrollen su competencia comunicativa en ese ámbito. Autores como Pupo y Faedo, 2012; Rodríguez, 2014; Bosque, 2016; González, 2015; Robaina, 2016; García, 2017; López y Giler, 2017; Padilla, 2018 e Hijuelos y Medina, 2020, afirman lo anteriormente expresado.

En relación con lo expuesto, varios autores reconocen el valor social del desarrollo de la competencia comunicativa desde el IFE y la importancia de la adecuación al contexto de la comunicación para la comprensión y producción de significados. Entre ellos,

Bocanegra, 2001; Morales, 2003; González, 2006; Monti y Vicente, 2006; Font, 2006; Correa, *et al*, 2007; Torres, 2008; Gómez *et al*, 2009; Basturkmen, 2010; Pérez y Téllez, 2010; Carvajal, 2011; Bárcena y Read, 2014; Valdez, *et al*, 2014; Gollin & Hall, 2015; Antón, 2017; Vázquez, 2017; Cáceres, 2018; Kirkgöz, 2018; Villafuerte, 2019 y Kenny y Eda, 2020.

En el caso del presente trabajo, es necesario acotar que forma parte del proyecto de maestría de una de las autoras donde se explora el desarrollo de la competencia comunicativa como piedra angular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE en función del diseño de un manual lexical complementario que ayude al desarrollo de dicha competencia en atletas de alto rendimiento de primer año de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo”.

La búsqueda de información sobre el tema, y las reflexiones previamente expuestas conllevaron a seguir indagando por lo que, en esta investigación de revisión bibliográfica, la autora se propuso como objetivo analizar el surgimiento del IFE a nivel internacional y su devenir en Cuba para corroborar la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa desde el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE para los profesionales cubanos.

Para dar cumplimiento al objetivo se realizó una revisión crítica de la bibliografía que aborda este tema, lo que permitió el análisis y la sistematización de documentos, informes de tesis, artículos originales en revistas nacionales e internacionales de impacto, así como de libros especializados, publicados desde el año 2001 hasta el 2020. Entre los principales métodos y técnicas empleados se encuentran: el inductivo-deductivo, el análisis-síntesis, el análisis crítico-referativo y el histórico-lógico. Se priorizó la búsqueda de investigadores del campo de la enseñanza del IFE tanto nacional como internacional.

DESARROLLO

El inglés con Fines Específicos. Breve reseña histórica.

Hoy en día, el dominio del inglés permite acceder a mejores oportunidades laborales, una mejor educación, conocer otros estilos de vida y culturas. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de dicho idioma tiene un papel fundamental a fin de dar respuesta a las necesidades de la sociedad que está siempre en constante evolución. Como consecuencia, ese proceso de enseñanza se ha ido adaptando y transformando de acuerdo con esas necesidades mencionadas y los avances científicos y técnicos, propios de cada contexto histórico-social.

Entre las transformaciones más significativas ocurridas en los últimos 50 años en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se destaca, sin lugar a dudas, el auge y proliferación internacional del IFE. Este surge, esencialmente, en la década de los años 60 del pasado siglo, como resultado directo del papel hegemónico atribuido al inglés como idioma internacional, de los avances investigativos en el campo de la lingüística y del creciente interés pedagógico de tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

El IFE es reconocido, desde el punto de vista didáctico como instrucción diseñada para satisfacer las necesidades específicas del estudiante; relacionada con temas y aspectos de áreas de estudio señaladas; por ser selectiva y no general -en relación con el contenido lingüístico, y restringida, según se indique, a las habilidades lingüísticas incluidas (González, 2015).

Por lo general, la enseñanza del IFE se extiende por un periodo de tiempo relativamente corto; responde a objetivos institucionales o nacionales, la cual se incluye en sus planes y programas educativos. Dicha enseñanza es demandada por la naturaleza de su contenido, la labor conjunta de especialistas del idioma y los especialistas del campo de actividad de estudio, profesional laboral específico. Se destina a adultos en los niveles medio superior, superior, o profesionales en programas de adiestramiento, quienes han estudiado inglés con fines generales anteriormente (González, 2015).

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico, el IFE se subdivide en dos grandes áreas: el Inglés con Fines Académicos (IFA) y el Inglés con Fines Ocupacionales (IFO), las que

a su vez pueden descomponerse en otros campos más específicos en correspondencia con los objetivos de la disciplina u ocupación laboral hacia la que se orienta. (González, 2015).

Según los autores Pupo y Faedo, 2012; Rodríguez, 2014; González, 2015; Bosque, 2016; e Hijuelos y Medina, 2020, el IFE ha transitado por cinco etapas básicas de desarrollo, desde su surgimiento a nivel internacional y su desarrollo ha estado influenciado por el enfoque comunicativo, principalmente.

Inicialmente, la concepción del IFE fue abordada en las investigaciones de autores (McIntosh y Strevens, 1964; Barber, 1966; y Halliday y Swales, 1971) sobre del análisis del registro y la variación lingüística. De acuerdo con dichos autores, cada rama del saber posee un lenguaje propio que deviene en registro específico distinto al del inglés general. Como consecuencia de las investigaciones sobre el análisis del registro, se demostró que en realidad las distinciones entre las estructuras gramaticales del inglés científico y del inglés general eran intrascendentes y no pasaban de ser una cuestión de uso o aplicación de la lengua a un campo específico del saber.

En la década de los años 70, se enmarca la segunda etapa del desarrollo de IFE, la cual está asociada a la gran difusión que se le dio al enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y la necesidad de superar desde lo lingüístico, la visión del análisis del registro. Dicha etapa, según González (2015) se caracterizó por la creación de programas de estudio de IFE y la producción de libros de textos para esos fines. Desde el punto de vista de la lingüística como ciencia, el IFE se estableció como disciplina, la cual se apoyó en la lingüística del texto y de conceptos como configuración retórica del texto, intertextualidad, cohesión y coherencia al concebir los programas de estudio mencionados. Estos últimos estaban orientados al desarrollo en los estudiantes de las habilidades de comprensión de lectura sobre la base del análisis de la estructura del propio texto y de las formas de organización retórica.

La tercera etapa de desarrollo del IFE se vincula con el concepto de análisis de la situación final y la idea de que la determinación de la situación comunicativa final en la que el estudiante necesitará hacer uso de la lengua extranjera favorecería la efectividad del aprendizaje de esta, lo que ponderó el estudio de las necesidades como categoría

central en la enseñanza del IFE, y difundirse en el campo de la enseñanza general del inglés como lengua extranjera (González, 2015).

Según la autora anteriormente referida, la cuarta etapa de desarrollo tiene su origen en los años 80 y se asocia con los esfuerzos investigativos para superar la visión pragmática impuesta por el análisis de la situación, y el interés didáctico en proporcionar mayor atención a los procesos mentales que subyacen en el uso de la lengua, por lo que el enfoque fue centrado en las habilidades relacionadas con los procesos de razonamiento e interpretación del lenguaje. Este enfoque mantiene su vigencia en muchas de las concepciones curriculares actuales del IFE y se presenta como uno de los fundamentos psicolingüísticos más importantes de esta área dentro de la metodología contemporánea de lenguas extranjeras.

La quinta etapa de desarrollo del IFE está en consonancia con el devenir del enfoque centrado en el aprendizaje, el cual propone una concepción de enseñanza del IFE donde se toman en cuenta los objetivos instructivos finales, el análisis de la lengua como tradicionalmente ha ocurrido y también aspectos importantes relacionados con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje como lo son la motivación de los estudiantes hacia los contenidos y las distintas formas de aprender.

En los años 90, tomó vida un enfoque encaminado hacia el estudio de la lengua desde la configuración de los distintos géneros a los que corresponden los documentos de estilo académico-profesional, según los fines sociales a los que están propuestos y la concurrencia de modelos organizativos y actos retóricos que los identifican.

Como resultado del análisis de los aspectos abordados, se puede decir que, en la actualidad, el IFE se fundamenta en posiciones eclécticas, sin que prevalezca un enfoque único para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El impacto del IFE en el sistema educativo cubano. Importancia.

La enseñanza del idioma inglés, en la educación superior ha transitado por varias fases, dirigidas a perfeccionar la disciplina para el alcance del ordenamiento y uniformidad en el currículo de las carreras universitarias, todo esto como parte de las reformas educativas realizadas al principio del triunfo de la Revolución, con el objetivo de capacitar a los profesionales cubanos de manera integral.

Sobre este tema, Bosque (2016) identifica una etapa inicial de la enseñanza del IFE en las universidades cubanas, enmarcada entre 1962 y 1982. En sus palabras, dicha etapa se caracterizaba por la aplicación del método gramatical y de traducción, así como la heterogeneidad en el nivel de partida de los estudiantes debido a la inexistencia de objetivos terminales. Más tarde, a raíz de una reestructuración de programas que se llevó a cabo, la enseñanza de la lengua extranjera de forma general se estableció con carácter obligatorio. No obstante, los documentos y objetivos rectores de la asignatura no consideraban al estudiante como sujeto activo en su aprendizaje ni como verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se evidencia en la utilización de un método pasivo y en el hecho de que los contenidos no sistematizaban las acciones del modo de actuación del profesional.

El propio autor critica de la etapa en cuestión que no se lograba sistematizar la presentación de los contenidos de la enseñanza del IFE de forma tal que pudiera garantizar totalmente los objetivos propuestos en los programas, de los cuales el principal solo estaba orientado a la comprensión de lectura para la actualización científico-técnica de los estudiantes. Por tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa en las cuatro formas de la actividad verbal no era tomado en cuenta.

Más adelante se decidió promover la Disciplina Inglés basada en el enfoque comunicativo y en una estrategia metodológica denominada Programa Director de Idiomas. Esta se orientaba al uso del inglés como instrumento de estudio y trabajo profesional a fin de impulsar la universalización de la lengua extranjera en el currículo universitario. Para el año 2005, se desarrolla la disciplina sobre bases didácticas renovadoras que enfatizaban la necesidad de un enfoque más interdisciplinario, por lo que se potenció el papel de la tarea comunicativa y de los estilos de aprendizaje, entre otros aspectos.

Estas transformaciones realizadas apuntan hacia una enseñanza a tono con las exigencias y necesidades sociales. Sin embargo, estas mismas exigencias demuestran la urgencia del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con los estándares internacionales vigentes, a favor de las necesidades y motivaciones de los estudiantes, para su actuación profesional en el contexto foráneo o en situaciones comunicativas donde tengan que usar la lengua extranjera como lengua mediadora.

En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE se ha visto afectado ante la actual situación de lucha contra la pandemia. Sin embargo, los estudiantes universitarios deben terminar sus años de estudio con los conocimientos de su carrera articulados en su lengua materna y en inglés, por lo que el desarrollo de la competencia comunicativa en IFE es clave. Al respecto, las autoras consideran la necesidad de que se siga teniendo en cuenta que el profesional cubano, donde quiera que sea ubicado, se distinga por la maestría y apropiación del conocimiento, para este fin se enfatiza en la importancia de continuar perfeccionando dicho proceso.

Para Cuba, es importante internacionalizar el conocimiento y logro científico técnico, como conquistas de la Revolución, en esto, el inglés juega un papel determinante por ser la lengua a la cual se recurre como mediadora cuando los comunicadores necesitan transmitir su mensaje. Por tanto, este es el momento de crear nuevos espacios y formas para acelerar los procesos de asimilación de los contenidos de las distintas carreras desde el IFE.

CONCLUSIONES

En esta investigación de revisión bibliográfica, las autoras se plantearon analizar el surgimiento del IFE a nivel internacional y desarrollo en Cuba. Para dicho fin se realizó una revisión bibliográfica, que incluyó el análisis y sistematización de documentos, informes de tesis, artículos originales y de revisión publicados en revistas de impacto en inglés y español, desde el año 2001 hasta el 2020.

Como resultado, se constató la importancia de la actualización constante del proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE para el desarrollo de la competencia comunicativa de los profesionales cubanos. Las autoras consideran que a pesar de las transformaciones que se han llevado en Cuba, el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE aún puede enriquecerse con nuevas experiencias de la práctica docente, investigaciones; así como con la integración a dicho proceso de las tecnologías educativas acorde con los avances científicos más actuales, sobre una base científico-metodológica que permita un desarrollo más integral de la competencia comunicativa de sus futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(2005). *Asignatura: Idioma Inglés, grado duodécimo*. La Habana: Ministerio de Educación. Educación Media Superior.

Bárcena, E., & Read, T. y. (2014). *Languages for Specific Purposes in the Digital Era*. Switzerland: Springer International Publishing .

Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for Specific Purposes*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Bocanegra, A. (2001). La enseñanza comunicativa de lenguas para fines específicos y su aplicación al curso de Inglés Marítimo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 159-177.

Bosque, M. (2016). *El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines médicos en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. La Habana: Editorial Universitaria.

Cáceres, D. (2018). *Estrategia linguodidáctica sustentada en MOODLE para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de español como lengua extranjera. Nivel principiante*. La Habana: Universidad de La Habana.

Castillo, L. (2015). *Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Lenguas Modernas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cortés, J. (2020). *Propuesta para mejorar el nivel de inglés de los docentes de ciencias del deporte y la educación física, para la enseñanza con propósito específico de la lengua inglesa* . Fusagasugá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Fernández, R. y. (2013). Importancia del inglés con fines específicos para los estudiantes de enfermería de la PUCE SD. *La Técnica*, 28-35.

Font, S. (2006). *Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

García, K. (2017). Consideraciones sobre el desarrollo de la enseñanza del inglés con fines específicos en la formación del Licenciado en Enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 925-939.

Gollin, S., & Hall, D. y. (2015). *Language for specific Purposes*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

González, 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*. . Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".

Hijuelos, I., & Medina, E. y. (2020). English for Specific Purposes (ESP): A Theoretical Approach for Syllabus Design. *Luz*, 116-127.

Kenny, N., & Eda, E. y. (2020). *English for Specific Purposes Instruction and Research. Current Practices, Challenges and Innovations*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Kirkgöz, Y. y. (2018). *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Switzerland: Springer International Publishing.

López, L., & Giler, P. y. (2017). El Inglés con Fines Específicos: Una mirada desde la Universidad de Granma. *ROCA.Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 212-223.

Lustig, R. (23 de Mayo de 2018). *¿Podrá el inglés seguir siendo el "idioma favorito" del mundo?* Obtenido de BBC NEWS MUNDO: <http://www.bbc.com.ampproject.org>

Padilla, M. y. (10 de Octubre de 2018). *La enseñanza del inglés con fines específicos en estudiantes de ciencias médicas*. Obtenido de Scielo.MediSur: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid-S1727-897X2018000500002

Pupo, S., & Faedo, A. y. (2012). Tendencias curriculares del inglés con fines específicos: surgimiento y evolución para el turismo en Cuba. *Ciencias Holguín*, 1-11.

Robaina, R. (2016). *Metodología para la implementación práctica del Inglés con Fines Profesionales mediante un entorno virtual en la carrera de Agronomía de la UPR*. Pinar Del Río: Universidad de Pinar Del Río.

Rodríguez, Y. (2014). El inglés con fines específicos en la carrera de Bioanálisis clínico. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 111-117.

Vítores, D. (2017). El inglés en Europa: una política lingüística por defecto. *ODISEA*, 1-15.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CURRÍCULO EN LA LICENCIATURA DE ESPAÑOL A NO HISPANOHABLANTES

Rómula Llanes Barbuzano, Universidad de La Habana, romula.llb@fenhi.uh.cu. 0000-
<http://orcid.org/0002-1952-8689>

Ma. Del Loreto Nicolau González, Universidad de La Habana,
maria.nicolau@fenhi.uh.cu. <http://orcid.org/0000-0001-5651-3188>

Ma. Del Carmen Rodríguez Prieto, , Universidad de Oriente, mariac@uo.edu.cu.
<http://orcid.org/0000-0002-0715-389x>

RESUMEN

En este trabajo se sistematizan los resultados científicos obtenidos en el 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 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 ofrece una valoración que focaliza lo mejor de las concepciones presentes en el desarrollo curricular y se demuestra la necesidad de una estrategia que permita la integración de los contenidos en la formación profesional de la carrera de Licenciatura en español para no hispanohablantes.

Palabras claves: perfeccionamiento curricular, enfoque intercultural, integración de contenidos.

ABSTRACT

In this work, the scientific results obtained in the national project “Curricular improvement with a sociocultural approach of the Bachelor’s degree in Spanish language for non-Spanish speakersmajoring”are systematized. The project isregistered in the Spanish School for non-Spanish speakers of the University of Havana, in order to unveil the continuity of a line of thought supported by the conditions that are manifested in the praxis and the reality of the teaching of Spanish to non-Spanish speakers. Avaluation that focuses on the best of the conceptions present in the curricular development is offered, and the need for strategy that allows the integration of the contents in the formation of the Bachelor’s degree in Spanish for non-Spanish speakers is demonstrated.

Keywords: curricular improvement, intercultural approach, content integration

INTRODUCCIÓN

El mundo actual muestra una sociedad con una distribución muy poco equitativa de la riqueza. Esta realidad propicia movilidad y convivencia de pueblos de distintas culturas que necesitan relacionarse entre sí. Este fenómeno, aunque no es nuevo ni privativo de la contemporaneidad, presenta niveles de celeridad nunca antes visto en su crecimiento.

En esas condiciones, el dominio de lenguas extranjeras⁹³y segundas⁹⁴supone 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 las interacciones sociales que se establecen durante el cumplimiento de las actividades de enseñanza aprendizaje intervengan factores propios de la condición bio-psico-social humana, se expresen los más diversos elementos que integran la dimensión cognitiva y afectiva de esos procesos e incida, a su vez, en el enriquecimiento del horizonte apreciativo y la formación integral de la personalidad.

En ese sentido, el incremento acelerado de la demanda que muestra el aprendizaje de las lenguas del otro y la amplia bibliografía de que se dispone para su realización constituye una situación problemática, cuya manifestación esencial evidencia la dificultad que representa encontrar un libro de texto que cubra todos los objetivos curriculares y didácticos, utilice la metodología que identifique la perspectiva teórica asumida y se adecúe al grupo de aprendientes en cuestión. Esa dificultad no es casual, ya que esos materiales están pensados para un contexto y un tipo de aprendientes determinado. Luego, tampoco resulta extraño que las expectativas en torno a sus procesos de enseñanza aprendizaje⁹⁵ no sean totalmente satisfechas.

La revisión bibliográfica realizada ha evidenciado que los lineamientos en los más recientes proyectos curriculares de LE y L2 plantean la necesidad de establecer las condiciones que posibiliten el aprendizaje / adquisición de conocimientos, habilidades y valores para la convivencia, lo que no solo implica la perspectiva del 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 el perfeccionamiento continuo y científicamente fundamentado del proceso de elaboración

⁹³En lo adelante, LE.

⁹⁴ En lo adelante, L2.

⁹⁵ En lo adelante, PEA.

del diseño curricular como dimensión del currículo, 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.

DESARROLLO

Las universidades cubanas tienen una larga y reconocida historia en ese sentido. En un estudio realizado por universidades afiliadas al Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera, (SICELE, 2010) se hace énfasis en la trascendencia que en Cuba se le otorga a la mencionada dimensión desde un enfoque sociocultural que asume la formación del estudiante como agente social y hablante intercultural como eje integrador de los contenidos. En opinión del autor, este abordaje del proceso de enseñanza aprendizaje hacen de Cuba uno de los cinco países preferidos por los extranjeros para aprender español, junto a Colombia, México, Costa Rica y Ecuador. En el mismo sentido, se manifiesta otro trabajo en Vanguardia liberal (2013).

Toda esa experiencia acumulada ha servido de antecedente inmediato para la presentación y aprobación 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.

Perfeccionamiento curricular integral y contextualizado

Para exponer la experiencia realizada ha sido fundamental determinar la construcción didáctica del perfeccionamiento curricular y situar el currículo como un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje. También ha sido determinante focalizar su carácter de proceso y la expresión de su naturaleza dinámica al poseer su objeto, relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, con la ciencia y los alumnos, 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 perfeccionamiento 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, contribuir al perfeccionamiento de la formación profesional y, con ello, al desarrollo de la comunidad universitaria, la sociedad y al crecimiento cognitivo y afectivo de los estudiantes y profesores. Dentro de esta perspectiva flexible y abierta, se puede posicionar el Modelo de currículo integral y contextualizado (Álvarez de Zayas, 1995:39).

La integralidad se materializa en:

- La fundamentación para su perfeccionamiento en las ciencias tanto en el plano teórico como en el metodológico.
- El carácter humanista del proceso formativo de los futuros Licenciados en lengua española para no hispanohablantes, en tanto se promueve el respeto a la integridad y la dignidad humana; la valoración positiva y aceptación de la identidad personal y cultural del otro.
- La interdependencia de la dimensión cognitiva y afectiva en el proceso de formación profesional, lo que garantiza la personalización de las actividades de enseñanza aprendizaje.
- Vinculación con los procesos sustantivos de la institución universitaria como modo de vinculación de los aprendizajes teóricos y prácticos. .

La integralidad apunta también a contenidos plurales, multidireccionales e interdisciplinarios como puede apreciarse en la Tabla 1 Contenidos

Tabla 1 Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
• Elementos léxico semánticos • morfosintácticos • funcionales • culturales	Receptivos • Reconocer / identificar elementos fonológicos, grafías, formas	• Actitud de cambio para adaptarse a la nueva realidad socio cultural y científico académica.

	gramaticales, expresiones • Comprender textos • Captar el tema y las ideas principales. Productivos • Producir mensajes orales • Utilizar fórmulas de cortesía. • Dramatizar. • Reproducir sonidos. • Utilizar estrategias que faciliten la comunicación y de compensación. • Valorar textos, actitudes.	• Reconocer el error como parte del proceso de aprendizaje. • Aceptar la lengua que se aprende como 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 y la comunicación con la bibliografía, la realidad circundante y el otro.

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 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 y los proyectos comunitarios que 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, en los problemas y necesidades que emanan de ese encuentro entre culturas y jóvenes con una personalidad ya formada.
- Los representantes de diversas sociedades que se transforman, evolucionan y que exigen una actitud de cambio para poderse adaptar a esas transformaciones.

Tareas del diseño curricular

Desde las concepciones antes expresadas será fácil comprender el carácter tan complejo y diverso que muestran las tareas para que el diseño cubra 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 que la lengua que se aprende cumpla su función integradora de 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 pertinente y los aprendizajes significativos.

En la literatura revisada no quedan bien delimitadas las tareas del diseño. Sin embargo, en la mayoría de los modelos, especialmente de los últimos 30 años, se hace mucho énfasis en el diagnóstico de las necesidades, expectativas e intereses para la determinación del perfil del egresado y de la conformación del plan de estudio (Arnaz, 1981. Díaz Barriga, 1996). En la enseñanza aprendizaje de español como lengua extranjera⁹⁶ y segunda⁹⁷ han sido muy orientadores los siguientes criterios:

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

⁹⁶ En lo adelante, E/LE. Nótese la diferencia con respecto a ELE, enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

⁹⁷ En lo adelante, E/L2. Nótese la diferencia con respecto a EL2 – enseñanza aprendizaje de lenguas segundas

hayan 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.

Perfil de este estudiante

Se trata de jóvenes escolarizados en Sistemas Educativos muy diversos. Muchos han aprendido el español en situación de inmersión. Otros, por el contrario, viven por primera vez la experiencia del contacto directo con hispanohablantes. No obstante, las posibilidades de práctica en situaciones comunicativas reales hacen que puedan recibir un estímulo directo de los contextos cotidianos en los que se desenvuelven, lo que hipotéticamente debería incidir en que alcanzaran un alto nivel de competencia general en un corto tiempo, pero la realidad muestra lo contrario: los resultados varían en dependencia de la actitud hacia la lengua que se aprende y la cultura que representa, las motivaciones e intereses de estos.

Dadas las condiciones de aislamiento a que ha sometido la COVID 19, se ha decidido que estos estudiantes sean atendidos en un primer momento a partir de un Curso propedéutico a través de la plataforma EVEA. Para la delimitación de sus necesidades, la evidencia más concreta es que la lengua les sirve medio para el logro de sus objetivos académicos en la Licenciatura. También es usada para socialización en los diferentes servicios vitales y en la comunidad más cercana: familias con las que convive y sus familias y amigos, trabajadores de beca, empleados de las diferentes oficinas de trámites universitarias. Se distingue, entonces fines comunicativos y fines académicos.

Luego, para abordar las necesidades se han planteado las siguientes interrogantes:

1. ¿Con quién necesitan hablar estos jóvenes?

Se le ha pedido a los profesores que completen la relación de las personas con las que presumiblemente deben comunicarse en español los estudiantes.

- Otros estudiantes
- -----
- -----
- -----

2. ¿Podría completar los lugares del ámbito personal, público y académico en los que hablarán en español sus estudiantes.

AMBITO PERSONAL

ÁMBITO PÚBLICO

ÁMBITO ACADÉMICO

3. ¿Cuándo hablarán español?

Añada las situaciones en las los estudiantes estarán obligados a hablar español.

4. Añada temas sobre los que posiblemente les gustaría hablar a sus estudiantes.
5. De la siguiente relación de funciones, ¿cuál seleccionarías para un nivel A2.
6. Relaciona esas funciones con los exponentes funcionales correspondientes al nivel A2 y expresa los contenidos conceptuales que se necesitan para realizarlas.

FUNCIONES	EXPONENTES	CONTENIDOS NOCIONALES

CONCLUSIONES

Para el éxito de cualquier diseño curricular es clave determinar el nivel en el que se concreta el diseño, el perfil del estudiante al que va destinado y el contexto educativo y cultural en el que va a desarrollarse. En este sentido, el Proyecto de investigación ha permitido llegar a las siguientes conclusiones parciales:

- El concepto de currículo es de reciente incorporación en la Didáctica de las LE y L2. Aunque se ha evidenciado una gran cantidad de definiciones, existe consenso entre los autores consultados en torno a su complementariedad. . Se perciben dos tendencias en la caracterización de los modelos curriculares. Se opta por la segunda que postula el carácter abierto, flexible que contribuye a que los profesores se conviertan en auténticos protagonistas de su quehacer educativo, asumiendo el reto que supone la adecuación a las necesidades y a la realidad contextual en que se desarrolla su tarea. Dentro de esta tendencia se localiza el Modelo integral y contextualizado adoptado por las autoras para el desarrollo de su experiencia.
- La propuesta presentada se sitúa en el 3er nivel de concreción del diseño curricular, lo que comúnmente se conoce “diseño de aula”. Abarca tres direcciones esenciales: diseño, ejecución y evaluación. En el presente trabajo se han focalizado dos de las tareas del diseño: el diagnóstico de las necesidades y el perfil del estudiante.
- En este trabajo se ha abordado dos de las tareas más importantes en el diseño curricular: el diagnóstico de las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes como centro del proceso de formación y la determinación de su perfil. Para la plena satisfacción de estas, el diseño debe transitar por análisis de una serie de variables interrelacionadas (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, recursos y evaluación). Aunque, desde el punto de vista didáctico, estas se analicen de manera independiente con el fin de extraer las conclusiones pertinentes en cada caso, hay que insistir en su carácter dinámico, cambiante e interdependiente.
- Un diseño curricular de lenguas extranjeras, integral y contextualizado debe ser perfeccionado constantemente y su uso por los profesores debe estar sometido a la reflexión, pues no debe ser concebido para dar soluciones definitivas, sino llamar a la

búsqueda de soluciones oportunas en función de las circunstancias concretas en las que tiene lugar el proceso formativo en cuestión.

- Disponer de un diseño curricular cuidadosamente elaborado, científicamente fundamentado y empíricamente contrastado es el solo el inicio de un proceso que debe ser constatado en la práctica; es decir, convertirlo en un oportuno y útil instrumento de trabajo, indagación y perfeccionamiento. Su objetivo general se materializa en la estimulación hacia la innovación y la creatividad para que se adecue a las cambiantes condiciones de todo proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1995). La formación del profesorado contemporáneo. Curriculum y Sociedad, Curso no. 2. Congreso Pedagogía 95, Habana.

ARNAZ, J. (1981). La planificación curricular (segunda edición). Trillas, México

DÍAZ BARRIGA, A. (1996). Ensayo sobre la problemática curricular (segunda edición). Trillas, México.

GARCÍA SANTA CECILIA, A. (2008) Cómo se diseña un curso de lengua extranjera,. (segunda edición). Arcos Libros

INSTITUTO CERVANTES (2017). El español: una lengua viva. Informe 2017. Consultado en www.cubadebate.cu el 27 de noviembre de 2017.

SICELE (2010)I Seminario Internacional de SCIELE, Mendoza, Argentina. Consultado el 14 de junio de 2021 en <https://asociacionsicele.org>

VANGUARDIA LIBERAL (2013). Así se aprende español en Bucaramanga. Consultado el 22 de abril de 2015 en <http://www.vanguardia.com/santander/region/200624>

LA INTERACCIÓN INTERCULTURAL, VÍA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES EN EL2

Andria Ismaire García Méjica, Universidad de la Habana. andria.gm@fenhi.uh.cu; aigarciam1974@gamil.com, <http://orcid.org/0000000301128172>

RESUMEN

Las relaciones interculturales propician el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes que están en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua, especialmente de la competencia discursiva oral. En el contexto universitario las relaciones que el estudiante no hispanohablante sea capaz de establecer con los nativos, permite el perfeccionamiento de competencias relacionadas con la adquisición del idioma; por ser la vía oral la más rápida y dinámica para establecer relaciones personales, de trabajo, profesionales, etcétera, la competencia discursiva oral de los estudiantes una de las competencias que más rápidamente debe perfeccionarse.

Palabras claves: competencia discursiva oral, relaciones interculturales e interculturalidad, español como segunda lengua.

ABSTRACT

Intercultural relations promote the development of the communicative competence of students who are in the process of learning Spanish as a second language, especially oral discursive competence. In the university context, the relationships that the non-Spanish-speaking student is able to establish with the native speakers allow the improvement of skills related to the acquisition of the language; As the oral route is the fastest and most dynamic way to establish personal, work, professional relationships, etc., students' oral discursive competence is one of the skills that must be perfected the fastest.

Keywords: oral discursive competence, intercultural relations and interculturality, Spanish as a second language.

INTRODUCCIÓN

Para el desarrollo de la competencia discursiva oral (CDO) en español como segunda lengua (EL2), las relaciones interculturales son de gran importancia para los estudiantes no hispanohablantes que ya han vencido los estudios básicos de idioma español y están insertados en el contexto universitario; las relaciones que establecen estos estudiantes con los nativos hispanohablantes, les insta a actualizar de manera constante las formas de uso del idioma español.

Para este artículo fue consultados los trabajos investigativos referidos al desarrollo y perfeccionamiento de la CDO de Van Dijk, T. (1997), González, C. (2005), Alonso Belmonte, I. (2005), Pérez, H. y Trejo, M. (2012), Ojeda (2017), Tardo, Y. (2017), Leal

Rivas, N. (2019), Mezquita Fernández de Almeida, A. (2019), Atienza Cerezo, E. (2020) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002); se consultaron además los artículos de Socorro, M. (2005), Rodríguez, J. (2008), Sánchez, L. (2019), Rabaza, M. (2020), los cuales hacen referencia no solo a la formación lingüística del estudiante extranjero no hispanohablante en idioma español, sino también a la importancia del conocimiento de la cultura regional y tradiciones del país o contexto donde este estudiante convive para la comprensión del sistema y uso de la lengua que aprende.

El contexto universitario es un contexto cultural donde existen tradiciones, hábitos, costumbres, actividades, formas específicas de relaciones jerárquicas y entre iguales. Este conocimiento es de interés, puesto que por lo planteado antes el contexto universitario favorece que el estudiante extranjero no hispanohablante que se está formando, que se convierta en un profesional competente e integral desde varias áreas que comprenden los conocimientos académicos, el uso y dominio del español como segunda lengua y posteriormente la competencia intercultural, que adquiere gracias a la interacción.

El aprendizaje del español como segunda lengua (EL2) tanto en el entorno formal de la clase de idioma español, como en otros entornos como el universitario, donde el idioma se aprende de manera independiente y autónoma, tiene como finalidad que el estudiante extranjero no hispanohablante alcance la competencia comunicativa adecuada para la interacción en esos entornos, mediante la comunicación oral, principalmente.

Zanon, J. (2007), cita a Breen (1980) y a Candlin (1987), quienes apuntan que en la competencia comunicativa subyacen las actividades de comunicación que tienen lugar en el mundo social. El estudiante no hispanohablante, ya ha adquirido un sistema de conocimientos que le permite la selección de procesos y vías alternativas de solución a demandas de comunicación de una actividad determinada, desarrollará la competencia comunicativa de la L2 al ir incorporando a su competencia en la L1 los nuevos elementos “descubiertos” mediante la resolución de los problemas encontrados al intentar dotar de propiedad, precisión y significado a sus producciones en la nueva lengua.

Es por ello, que el desarrollo de la competencia discursiva oral del estudiante extranjero

no hispanohablante, permite la adquisición más dinámica y rápida de muchos conocimientos que no tienen que esperar a ser tratados en clases de español (Paque, J. 2016; Plaza, M. 2018; Méjica, A. 2019). Las conexiones humanas que se establecen con el fin del conocimiento del otro, el intercambio de ideas, nociones, dudas o experiencias, son una oportunidad única para profundizar en el aprendizaje del idioma, de la gente y en general de la cultura del país en que se estudia y se aprende la segunda lengua o la lengua extranjera.

DESARROLLO

El estudiante extranjero no hispanohablante que cursa el primer año de una carrera, ya transitó por un período de aprendizaje del idioma español lo que le permite desenvolverse con determinada independencia en el contexto universitario. Sin embargo, aún no es suficiente el conocimiento y el dominio de los contenidos gramaticales y lingüísticos, y en general los contenidos formales del idioma español aprendidos en el Curso de Acceso a la Universidad (Preparatoria); en la situación actual debe aprender a utilizar e integrar esos conocimientos a todos los demás recursos comunicativos que va adquiriendo en el nuevo contexto, que le permiten emplear de manera más o menos efectiva el idioma español con todos los que interactúa y emplean la lengua española como herramienta de comunicación e intercambio.

Lo anterior incluye comenzar a aprender del contexto universitario donde pertenece el estudiante no hispanohablante y vincular armónicamente los conocimientos lingüísticos y socioculturales adquiridos, con los académicos relacionados con su área del conocimiento, mediante la observación, el estudio sistemático, lo cual se concreta en la interacción con los nativos, generalmente estudiantes con los cuales desarrolla variadas actividades interactivas, comparte experiencias, horas de receso y estudio, soluciona problemáticas relacionadas con la carrera, entre otras prácticas.

Por otro lado, en este contexto los estudiantes extranjeros no hispanohablantes que cursan distintas asignaturas de una carrera específica, en lo que para ellos es una segunda lengua (L2), poseen distintos niveles de competencia y transitan por un proceso cognitivo a través del cual se produce un doble aprendizaje: el de los contenidos de las asignaturas, por un lado y el de la lengua a través de la que estos se expresan por otro

(Pastor S. y Ferreira A., 2018); esto supone un largo proceso de adaptación del estudiante extranjero no hispanohablante a cada uno de los profesores de las asignaturas, quienes tienen naturalmente, diferentes estilos de comunicación.

Ante este reto, el estudiante no hispanohablante necesita de la interacción sistemática con otros estudiantes y también con sus profesores, la cual se produce estando el estudiante extranjero no hispanohablante en inmersión y expuesto a la lengua española en un contexto donde esta se emplea como herramienta de interacción trabajo, intercambio cultural y formación académica, puesto que en esta la lengua se reciben los contenidos y adquieren los conocimientos en cada asignatura correspondiente al plan de estudio de la carrera; esta situación no solo exige del estudiante extranjero no hispanohablante crear estrategias para comprender y comunicarse adecuadamente, en cada situación comunicativa, siempre irrepetible, también necesita aprender a desenvolverse en ese contexto; para los estudiantes no hispanohablantes que cursan los primeros años de las carreras en la Universidad de la Habana, este desafío consiste en que tener dominio básico del idioma español no es suficiente, mientras cursan una carrera para la mayoría de ellos, en segunda lengua: necesita crear autonomía y comenzar a establecer relaciones con los nativos mediante el diálogo y la interacción oral para continuar adquiriendo conocimientos del idioma español, sus usos cotidianos para emplearlos en la práctica diaria. Se impone por tanto continuar desarrollando la competencia discursiva oral que adquirieron en la Preparatoria pero deben perfeccionarla, ahora, sin más dirección que la que ellos mismos sean capaces de trazarse.

En proceso de aprendizaje de una segunda lengua, demostrar dominio de la competencia discursiva, significa en la práctica evidencia el dominio que se tiene de otras competencias como la sociolingüística, la lingüística o la estratégica; respecto a las dos últimas, Jetté, J. (2015) considera que en la interacción la comprensión del mensaje “depende de las capacidades”, cuando el estudiante no encuentre las palabras apropiadas (limitado dominio de la competencia lingüística) para comunicarse, “debe emplear técnicas para asegurar la eficacia del proceso de interacción, y lograr la comunicación, de modo que la competencia estratégica forma parte integrante de esa interacción” (Jetté, J. 2015:8)

Es por esto que las relaciones interculturales que estos estudiantes no hispanohablantes establecen con otros estudiantes nativos -o extranjeros que tengan buen dominio del idioma español-, pueden contribuir de manera favorable para el logro de sus objetivos personales, académicos y sociales, por lo que las relaciones interculturales, para estos estudiantes, es muy importante en su formación integral, y les permite incorporar conocimientos de la lengua española y sus numerosas formas de uso en este contexto, además de aprender a superar estereotipos, desarrollar su competencia discursiva oral a la par de las demás competencias, comprender a los otros y aprender a establecer un equilibrio armónico entre su cultura materna y la cultura del contexto donde aprende el EL2; al respecto, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) (MCERL), puntualiza que gracias a la interculturalidad “se puede desarrollar en quien estudia otra lengua una personalidad más rica y compleja, se mejora la capacidad de aprendizaje más allá de los de esa lengua y se abre a otras experiencias culturales.” (2002:47).

Callejas, C. (2009), Cabrera, A. (2010), coinciden en que la relación se establece mediante el EL2 como medio de interacción es en esencia “intercultural” por encontrarse el estudiante extranjero no hispanohablante en situación de inmersión en el contexto universitario y expuesto a lengua meta; esto es fundamental para que continúe su aprendizaje de esta lengua y a la par adquiera conocimientos relacionados con los de su carrera, con actores que integran el contexto en el que se desenvuelve: nativos, compañeros de clase o de otros niveles, profesores, trabajadores administrativos, entre otros, en una situación libre de las formalidades de una clase pura de español y rica en información de la cultura e idioma español, que se adquiere con la lengua en uso, de forma espontánea, directa y desprejuiciada de los propios nativos.

El Diccionario de Términos ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC) define estas relaciones interculturales con el término *interculturalidad* la cual especifica como “la relación que se establece intencionalmente entre culturas y propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores”; entendido así se puede evidenciar cómo cuando se trata del aprendizaje del idioma español de los estudiantes no hispanohablantes, la interculturalidad contribuye a desarrollar la competencia discursiva oral.

En la interculturalidad, las mediaciones son diferentes la interacción y comunicación, desde culturas diferentes implica que el estudiante extranjero no hispanohablante es un sujeto social, al igual que un nativo, pero inmerso en un contexto sociocultural del que debe aprender; tiene todavía nociones incompletas de una lengua no materna que ya utiliza y está en aprendizaje continuo, pero no completado de otra cultura con la que debe interactuar; aún con estos desafíos la interculturalidad o las relaciones interculturales son más efectivas en el contexto de inmersión, el cual tiene tres objetivos en el aprendizaje de una lengua: aprender todo lo que pueda de la nueva cultura, obtener un nivel adecuado para comunicarse día a día y lograr un nivel aceptable de competencia comunicativa en el entorno de inmersión (Rabaza, M. 2020); lo anterior puede fundamentarse con lo planteado por Alfonso R. (2008), quien expone que “la interculturalidad se manifiesta no solo como un intento de acercar la cultura que lleva aparejada la lengua de estudio sino que trata también la cultura del propio estudiante y cómo esta afecta o favorece el aprendizaje” (Alfonso, R. 2008:45)

Ahora bien, en el discurso los aspectos esenciales que se interrelacionan son la interacción social, mediante el habla y el texto producidos por los actores sociales en un contexto social. La cognición actúa como reguladora y mediadora del discurso y la sociedad. Asimismo Es importante señalar la importancia de la actividad mental; en este sentido esta actividad, a decir de este investigador, se hace explícita en el significado, funciones, comprensión, intenciones e intencionalidad, conocimientos entre otros aspectos que se evidencian en la interacción social mediante el discurso entre los actores sociales, pertenecientes a un contexto social dado (Van Dijk, 1997)

Para aplicar lo planteado por Van Dijk a la interacción que se establece entre los estudiantes extranjeros no hispanohablantes y los nativos hispanohablantes, se debe observar que toda relación intercultural es mediada generalmente por el discurso oral, como forma de uso lingüístico y de interacción social, cultural o académica, la cual está condicionada por el conocimiento que el estudiante haya alcanzado hasta entonces de la lengua en que se comunica para establecer las relaciones sociales, en el contexto comunicativo en específico. El desarrollo paulatino de una competencia discursiva oral permitiría continuar adquiriendo varios saberes simultáneamente.

Para Canale, M. y Swain, M. (1989) la competencia discursiva oral “es el conocimiento de las formas lingüísticas para producir textos orales (...). Es la capacidad del hablante que le permite comprender y producir enunciados que van más allá de una oración” (Canale, M. y M. Swain, 1989 citados por Pérez, H. y Trejo, M.2012:88).

Según Enríquez y Otros (2003) citados por Pulido A. y Pérez V. (2004) la competencia discursiva es la habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos coherentes y fluidos; por otro lado, Alcón E. (2000) declara la competencia discursiva oral como “la unión del nivel lingüístico, discursivo y sociolingüístico puesto al servicio de las habilidades de hablar y escuchar. Esta competencia se hace precisamente presente al momento de la actuación lingüística de un emisor y un receptor, dentro de una conversación que se da en un contexto determinado de comunicación.” (Alcón, E. 2000, citada por Pérez y Trejo 2012:89).

Para Ojeda, J. (2017) la competencia discursiva oral es la “configuración de las dimensiones lingüístico textual de discurso oral, situacional comunicativa, discursiva, estratégica, no verbal e interpersonal de las cuales se vale el usuario de la lengua y que le permiten desenvolverse competentemente en un evento comunicativo particular” (Ojeda, J. 2017:88).

Cuando Canale, M. y Swain, M. (1989) se refieren a la competencia discursiva, la limitan a la construcción de texto, con el empleo de conocimientos lingüísticos, que fueran más complejos que la oración; sin embargo, Alcón, E. (2000) habla la unión de niveles donde que amplía con presencia de lo sociocultural; Ojeda, J. (2017) enlaza dimensiones donde además del discurso oral, están presentes aspectos relacionados con lo no verbal, las estrategias y la interacción.

Como se puede observar a medida que los estudios sobre esta competencia se profundizan surgen circunstancias y nuevas aristas para valorar su complejidad. Para que el estudiante extranjero no hispanohablantes pueda lograr el desarrollo paulatino de su competencia discursiva oral mediante las relaciones interculturales que establece no puede centrarse solamente en construir discursos coherentes empleando la lengua como medio de expresión del pensamiento en EL2, y comprender el de los otros, se trata además de integrar y movilizar y utilizar los recursos cognitivos, metacognitivos,

emocionales, experienciales o motivacionales y adecuarlos a la intención comunicativa que se persigue. Una interacción intercultural siempre debe propiciar a un intercambio genuino; un estudiante extranjero puede emitir un discurso oral correctamente estructurado, coherente, demostrar suficiencia lingüística, pero si no media emoción, duda, miedos, indagación, alegrías, la búsqueda de una reacción en el otro, no se producen enlaces comunicativos; este estudiante extranjero puede haber desarrollado capacidad y habilidad para utilizar el idioma español, o el discurso oral, pero aún necesita continuar trabajando en el desarrollando su competencia discursiva oral.

Para Pulido Díaz, A. y Pérez Viñas, V. (2004) el aprendizaje de la lengua va unido a la apropiación de significados socioculturales, que no necesariamente se adquieren en el aula, por lo que el proceso de aprendizaje del EL2 es regulado y dirigido por el propio estudiante, impulsado por sus propios intereses, motivaciones, necesidades y voluntad de aprendizaje autónomo.

Si se traslada la idea anterior al entorno sociocultural, el proceso de aprendizaje del EL2 mediante el desarrollo de la competencia discursiva oral, esto posibilita que el estudiante extranjero no hispanohablante sea capaz de tomar partido y control de su propio aprendizaje y desarrolle una competencia comunicativa, adecuada en una lengua no materna para desenvolverse con éxito en cualquier situación comunicativa; se formule retos y pueda irlos venciendo, a medida que adquiere más información y conciencia de uso sobre la lengua que aprende; que sea capaz de vencer paulatinamente la ansiedad a no comprender o no ser comprendido; sea agente investigativo y gestione sus propio conocimientos; se formule interrogantes que le permitan alcanzar logros mayores en cuanto a la aprendizaje de la lengua que aprende y la cultura que la acompaña, y alcance gradualmente la competencia comunicativa en dos escenarios: en el aula de español o especializada, mediante la integración del análisis, la comprensión, la construcción de textos en diferentes estilos con los componentes didácticos; o fuera del aula, en la práctica constante, con estudiantes nativos, en la interacción intercultural, lo cual contribuye a influir positivamente en el desarrollo de competencia discursiva oral (Sánchez Laguardia, C. 2013).

Desde una perspectiva dialéctico-materialista y marxista avanzada son muy valiosos los aportes de Vigotski, L. quien, fundamentó la formación y desarrollo integral de la personalidad del individuo gracias al vínculo social; este investigador fundamentó cómo el conocimiento es asimilado de manera progresiva gracias al papel de la actividad que incluye la social; en concordancia con las ideas de este investigador, Rodríguez Morell, J. (2008), consideran que “todo acto de aprendizaje mediado por la comunicación y la interacción social sobre todo si se trata del aprendizaje en niveles avanzados, como el de la Educación Superior, no es solo un acto de comunicación interpersonal sino intercultural, puesto que tras la comunicación entre los individuos se encuentran los saberes significativos procedentes de otras culturas y grupos que a su vez se desarrollan en la interacción. (Rodríguez Morell, J. 2008).

Con frecuencia los estudiantes extranjeros se encuentran en un contexto donde, principalmente sus compañeros nativos son cooperativos y comprenden la situación de inmersión de aquellos; esta situación es favorable para que el estudiante extranjero continúe desarrollando su competencia comunicativa, en específico la competencia discursiva oral, porque esta interacción posibilita el comienzo de un importante proceso de reducción de la ansiedad y de los miedos y por ende un crecimiento hacia el enfrentamiento al desafío y a la motivación de convertirse en un profesional competente.

CONCLUSIONES

La interculturalidad resulta esencial para este aprendizaje, así como la adaptación de los estudiantes extranjeros no hispanohablantes, al contexto universitario, lleno de retos e incertidumbres y que a la vez constituye una excelente oportunidad tanto para ellos en el desarrollo de la competencia discursiva oral, conocimiento y usos del idioma español, como para los estudiantes nativos cubanos de practicar la solidaridad y establecer relaciones de cooperación intercultural y nuevos nexos con personas diferentes, lo que conlleva a aprender a comprender y valorar otras formas de pensar en ambas partes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Belmonte, I. (2005). La subcompetencia discursiva. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Comp.) (2016). *Vademécum*. Documento PDF.

Atienza Cerezo, E. (2020). Evaluar la competencia discursiva en la clase de español como lengua extranjera. *Enunciación*, 25(1), 76-90. Disponible en: <https://doi.org/10.14483/22486798.1539>

Cabrera, A. (2010). *Sistema de tareas pragmlingüísticas para el desarrollo de la competencia comunicativa en la construcción del discurso científico-técnico de los estudiantes no hispanohablantes de ciencias técnicas del ISPJAE*. Tesis doctoral. Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echevarría”. La Habana.

Callejas Opiiso, C. (2009). Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera en el Curso Superior. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana.

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es>

Fernandez de Almeida, A. (2019). El Desarrollo de la Competencia Discursiva / Oralidad en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Informe de la Práctica de Enseñanza. Disponible en: <http://repositorio.ul.pt>

Areisaga, E. (1999): Cultura para la formación de la competencia comunicativa e intercultural: el enfoque formativo. Consejo De Europa. Documento PDF.

González C. (2005). De la competencia pragmático discursiva a la competencia intercultural. Disponible en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf

Guerra López, L. C., Quintanilla Rodríguez, M. H. A. y Acosta Gómez, L. I. (2019). El desarrollo de la competencia sociolingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras. Intencionalidad y situacionalidad en el discurso. En *Ciencias pedagógicas*, 1(2), 35–44. Disponible en: <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/154>

Leal Rivas, N. (2019). Construcción social y ELE: Reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático-discursiva en estudiantes de movilidad. *Pedagogía Social* 33, 67-80. Disponible en <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/> (Consultado 10 de febrero de 2020)

Medina Coromidas, M. (2012). Criterios teóricos y metodológicos acerca del diálogo como medio para contribuir a la competencia en la comunicación oral en ELE. En Roméu, A. (Comp.) *La enseñanza del español como lengua extranjera desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Parte 3. Capítulo XX (s/p). Documento Word.

O´Farril Corona, F. (2013). El desempeño comunicativo oral en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el pregrado de la Universidad de Oriente. *Pedagogía Universitaria*. 18 (2), 99- 110. Documento PDF.

Ojeda Pérez, J. (2017). Proyecto formativo para el desarrollo de la Competencia

discursiva oral en los Estudiantes de la escuela profesional de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-2016. Disponible en: <http://repositorio.unprg.edu.pe>

Olmos, A. (2016). Algunas reflexiones sobre la etnografía escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural. *Investigación en la Escuela*, (23), 1-16. Disponible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-1.pdf>

Ortiz Cárdenas, T. y Sanz Cabrera, T. (2016) Visión pedagógica de la formación universitaria actual. Editorial UH. La Habana.

Padrón L. (2017). Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia auditiva en español para fines profesionales pedagógicos de los estudiantes chinos. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana.

Paque, J. (2016). Dominio oral y escrito de la L2, idioma español en estudiantes del ciclo de educación básica. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar. Ciudad de Guatemala.

Pastor S. y Ferreira A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91–101. Disponible en

<https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538306>

Pérez y Pérez, H. y Trejo Sirvent, M. (2012) la competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas*, 3 (19), 84-93. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048955007>

Plaza Vlázquez, M. (2019). La producción oral en segundas lenguas. Análisis, creación y puesta en práctica de actividades En el aula de español como lengua extranjera. Tesis doctoral (Publicada). Disponible en: <http://roderic.uv.es>

Pulido Díaz, A. y Pérez Viñas, M. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. Documento PDF.

Rabaza, R. (2020). Notas para el perfeccionamiento del plan “E” de la licenciatura en Lengua Española para no hispanohablantes de la Universidad de la Habana, desde la etnografía y la antropología sociocultural. *Educación y Pedagogía* 2020, Parte II, 865-882. Disponible en <http://redipe.org/editorial/educacion-y-pedagogia-2020-cipep-2020-2/#libro>

Regader, B. (2015) La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. *Psicología y Mente*. Disponible en <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Rodríguez Morell, J. (2008). La cualidad intercultural múltiple como contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Documento PDF.

Roméu Escobar, A. (Coord.) (2013). La enseñanza del español como lengua extranjera desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. UCPEJV. Departamento de Humanidades. Documento Word.

Sánchez Laguardia, C. (2013). El aprendizaje de ELE a partir de la inmersión en contextos de interacción sociocultural. En Roméu, A. (Comp.) *La enseñanza del español*

como lengua extranjera desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Parte 3. Capítulo XIX (s/p). Documento Word.

Sánchez, L. (2019). La mediación intercultural en el aula intercultural. *Boletín de ASELE*, 60, 22-35 Disponible en <http://dialnet.unirioja.es>

Socorro, M. (2005). La perspectiva intercultural en los cursos de español como lengua extranjera. *Santiago*, (105), 41-50. Disponible en: <http://go.gale.com>

Tardo Fernández, Y. y Otros. (2017) La enseñanza de la conversación: pautas metodológicas para su tratamiento en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). *Nuevos estudios sobre Comunicación Social*. Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, 528-532. Documento PDF.

Van Dijk, T. (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Revista Signos*, Número 22. Documento PDF.

Vázquez N. y Benavides I. (2013). Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el currículo de la enseñanza del español como lengua extranjera en las especialidades de Ciencias Técnicas. En Roméu, A. (Comp.) *La enseñanza del español como lengua extranjera desde un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. Parte 3. Capítulo XXII (s/p). Documento Word.

Vygotski, L. (1935). Desarrollo mental de los niños en el proceso de aprendizaje. Documento Word.

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *marcoELE*, 5, 1-30. Documento PDF.

PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA PROPICIAR UN APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN LA ENSEÑANZA DE ELE.

MSc. Xiomara Abono Suárez. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Profesora asistente. xiomarabono@fp.sld.cu. ORCID: 0000-0002-2317-8544

Lic. José Manuel García Remedios. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Profesor asistente. jose.garcia@fp.sld.cu. ORCID:0000-0003-4285-5034

MSc. María Emilia Oves Fleites. Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana Profesora asistente. mayraoves@gmail.com. ORCID:0000-0002-4476-987x

RESUMEN

El trabajo propone ejercicios prácticos a través de los cuales es posible materializar de manera más precisa un protagonismo activo de los estudiantes en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Su consulta le permite al profesor comprender con más claridad su verdadero desempeño dentro del proceso de enseñanza, por lo que permite fomentar el trabajo cooperado, la búsqueda científica y la construcción constante del conocimiento por parte de los estudiantes- La propuesta de ejercicios se adapta a las necesidades e intereses del estudiante y facilitará una respuesta didáctica al diagnóstico del grupo. La concepción de los ejercicios responde a una derivación gradual de las dificultades para potenciar el aprendizaje desarrollador está concebido con la participación activa de los estudiantes en diferentes formas de organización del proceso. Esta actividad independiente les permitirá un desarrollo integrador de los procesos del pensamiento y facilitara el propósito para lo que fue creado. (Ejercitar la enseñanza de ELE) con este estilo de actividad, permitirá fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes no hispanohablantes, en sus diferentes dimensiones, y por tanto, su preparación para retos futuros en su desempeño profesional.

Palabras claves: enseñanza, aprendizaje, competencia comunicativa, aprendizaje desarrollador, desempeño profesional.

ABSTRACT

The work proposes practical exercises through those which are possible to materialize in a more precise way an active protagonism of the students in the apprenticeship of Spanish as foreign language (ELE). Your consultation permits you to the teacher to understand with more clarity your true acting in the process of teaching, for which permits foment the work cooperated, the scientific search and the constant construction of the knowledge of the students-the proposal of exercises it adapts oneself to the needs and interests of the student and will facilitate a didactic answer to the diagnosis of the group. The conception of the exercises answers a gradual derivation of the difficulties to boost the desarrollador apprenticeship is conceived with the active participation of the students in different forms of organization of the process. This independent activity will permit you an inclusive development of the processes of the thought and it facilitated the purpose for which was created. (practice the ELE teaching) with this style of activity, it will permit fortify the talkative competence in the students not hispanohablanteses, in your different

dimensions, and therefore, your preparation for future challenges in your professional acting.

Keywords: talkative teaching, apprenticeship, competence, desarrollador apprenticeship, play professional.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con las tendencias actuales en la enseñanza de ELE, se tiene muy en cuenta la participación activa del estudiante en el contexto sociolingüístico en que se desarrolla este aprendizaje. Según la UNESCO: “La educación es un derecho humano universal que debe ser garantizado en todo momento y lugar, independiente del contexto y circunstancias, incluyendo las situaciones de emergencias” UNESCO y Right. 2019.⁽¹⁾ Teniendo en cuenta la situación actual que vive el mundo, hay que atemperar ese proceso a las circunstancias, de acuerdo a lo planteado por Elfert: “...Muy similar al escenario posterior a la Segunda Guerra Mundial, la educación se enfrenta a una disyuntiva epocal: de un lado, miradas utilitaristas e instrumentales que reducen la educación a un medio para la recuperación económica post guerra, en este caso post pandemia y, de otro lado, un enfoque idealista y humanista de la educación permanente para reconstruir una humanidad común en un planeta golpeado y dividido...” World Bank. Elfert. 2020⁽²⁾ Para facilitar el aprendizaje de una lengua en los momentos actuales, se deben hacer adecuaciones en el régimen presencial. Según la UNESCO: “Aunque se sabe que nada puede reemplazar una experiencia educativa y el encuentro presencial, los sistemas escolares ante el cierre de escuelas pueden y deben involucrar a estudiantes y docentes en experiencias significativas de aprendizaje para favorecer su desarrollo y formación integral. “El aprendizaje a distancia puede asegurar que las y los estudiantes continúen aprendiendo a través de una variedad de vías en escenarios múltiples y contextos diversos de la vida, mediante diversas modalidades, y que responden a una amplia gama de necesidades” UNESCO, 2016 ⁽³⁾

DESARROLLO

En la enseñanza del español como lengua extranjera, se sugiere la aplicación del enfoque comunicativo que se sustenta en la teoría del lenguaje como comunicación.

El objetivo de la enseñanza es, como lo plantea Hymes, la competencia comunicativa. Hymes acuña este término para contrastar el punto de vista comunicativo del lenguaje con la teoría de la competencia lingüística de Chomsky. Para Chomsky el centro de la teoría consistía en caracterizar las habilidades abstractas que los hablantes poseen y que les permiten producir oraciones gramaticalmente correctas. Para Hymes esta teoría es estéril porque no incorpora la comunicación y la cultura” Chomsky N. 2016 ⁽⁴⁾.

“En el momento actual, dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que este constituya la vía esencial para que los estudiantes adquieran los nuevos conocimientos relacionándolos con los precedentes, formen y amplíen sus habilidades profesionales, desarrollen normas de relación emocional y de comportamiento con sus profesores, compañeros de aula y de práctica es lograr un aprendizaje que estimule permanentemente su desarrollo intelectual, su independencia cognoscitiva y su creatividad, un aprendizaje desarrollador” Acosta Padrón, Rodolfo ⁽⁵⁾. 2008.

Para alcanzar este aprendizaje desarrollador es necesario tener en cuenta la competencia comunicativa. Podríamos definirla; “como una configuración psicológica que desarrolla el individuo para determinar con precisión qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo decir, y realizar un uso correcto y apropiado de la lengua”. Acosta, Padrón, Rodolfo 2005 ⁽⁶⁾.

La competencia comunicativa contiene cuatro direcciones principales, aunque algunos autores reconocen además una competencia psicolingüística y una sociocultural, mientras que ya otros hablan también de competencias afectiva, de aprendizaje, ortográfica, cognitiva, etc. Las cuatro dimensiones o direcciones básicas de la competencia comunicativa, creadas inicialmente por Canale, M. y Swain, M. (1980), y Canale (1983) son las siguientes:

1. Competencia gramatical (o lingüística)
2. Competencia sociolingüística
3. Competencia del discurso
4. Competencia estratégica.

Con respecto al papel del maestro en la organización de la mente del estudiante se tuvieron en cuenta las palabras de Edgar Morín (2000) cuando señala: “Una mente bien formada es una mente apta para organizar los conocimientos, y de este modo evitar su acumulación estéril” Acosta, R. y Pérez, J. E. 2005⁽⁷⁾

De ahí que se exhorta a los maestros a redimensionar su rol, el cual no puede centrarse en ser un informador, sino en adentrarse en un proceso innovador orientado hacia las vías que pueden ayudar a la organización del conocimiento y con ello a desarrollar diferentes tipos de pensamiento, en circunstancias diferentes, por ejemplo: el pensamiento analítico, sistémico, crítico, creativo, reflexivo, lógico, analógico, práctico y colegiado”. Cobo, C, Hawkins, R, Rovner, H. 2020 ⁽⁸⁾ “A todas luces el resultado no puede seguir siendo considerado de manera limitada y si los resultados han de orientarse en términos de competencia exige identificar quienes producen el conocimiento (no sólo el que aparece consolidado en los textos, sino además, y por sobre todo, el que producen los sujetos como parte de la construcción), analizar también cómo lograran el conocimiento, que siempre debe derivar de la elaboración personal que se haga de las informaciones de manera tal que no se confunda información con conocimiento. Además, el resultado en términos de competencia obliga a analizar qué hacen los sujetos con los conocimientos y cómo se actúa sobre la realidad desde una perspectiva determinada. Lo que se quiere, en definitiva, es lograr unos resultados esperados a los cuales se arriba a partir de procesar información de manera inteligente y actuar en el mundo desde una perspectiva novedosa y no solamente repitiendo un repertorio de procedimientos (recordemos que se es competente cuando se usa lo que conocemos en situaciones diferentes, novedosas y no cuando nos dedicamos a repetir o restituir, sin que se nos pueda mover ni un ápice del proceder estereotipado, porque entonces ya no podríamos actuar”. Acosta, P.R. 2008 ⁽⁹⁾ “Todo esto referido a que los sujetos procesen información y actúen en el mundo se resume en interiorizar que las personas no sólo piensan, sino también actúan y es en el actuar donde producen resultados, por tanto los resultados no pueden seguir sólo orientados a qué conocimientos tiene o a qué habilidades y actitudes posee, sino a cómo integra todo eso a la vez, junto a otros recursos para resolver tareas novedosas y complejas” Acosta, P. R. 2005 ⁽¹⁰⁾.

Durante el período pandémico los profesores de la Facultad Preparatoria de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, asumieron las pesquisas en la zona de residencia, mensajería para la ayuda a personas vulnerables y otras tareas en centros de aislamientos o centros educativos pilotos.

En estas circunstancias, el personal dedicado a estas tareas se dedicó también a la superación y a la investigación para su desempeño profesional.

Los ejercicios que se proponen para contribuir al aprendizaje desarrollador en ELE, teniendo en cuenta el contexto, se proponen realizarlos a distancia o presencial y de forma individual o en equipo, cuando sea posible, aplicando la tecnología de la información.

La propuesta del siguiente trabajo no es una receta, el profesor luego de obtener el diagnóstico de su grupo, puede crear su modelo de ejercicios en correspondencia con las características del grupo, sus motivaciones, necesidades e intereses.

PROPUESTA DE EJERCICIOS

I.- Sopa de palabras.

c	t	r	p	s	m	o	d	m	l	v	l	x	h
s	a	d	x	w	a	p	a	y	a	w	a	r	e
a	i	m	n	z	r	v	x	p	d	y	p	s	r
b	ñ	a	e	m	a	ñ	a	n	a	c	i	o	m
p	h	f	p	r	x	s	a	l	i	r	z	g	a
d	i	n	e	r	o	w	p	a	d	r	e	i	n
j	o	t	e	l	e	f	o	n	o	m	a	m	o
c	o	o	p	e	r	a	r	g	q	w	s	a	z
f	v	n	r	y	s	x	t	r	a	b	a	j	o
m	e	d	i	c	i	n	a	a	e	v	c	s	r

Busque en el diccionario el significado de las palabras propuestas, redacte un párrafo con ellas: país, medicina, amigo, hermano, escuela, trabajo, playa, lápiz, padre, cooperar, salir, teléfono, dinero, comer, mar, mañana.

II.-Subraye el sinónimo y el antónimo en cada caso.

Sinónimos

(Optar)	(Grato)	(Reprender)
concluir	confortable	ostentar
elegir	comedido	incluir
erguir	copioso	amonestar

Antónimos

(Continuar)	(Efímero)	(Insípido)
unir	revelador	sucio
detener	duradero	sabroso
inclinarse	eficaz	extenuado

III.- Forme las palabras con los significados propuestos:

Seguir haciendo lo ya se había empezado

a n u i n o r c d t : _____

Que es firme y seguro sin dudas

C d o d e i u d i s : _____

Contracción involuntaria de los músculos

O s p m e a s e _____

IV.-En la clase que se llama “El verbo”, escuchará el cuento.

“Pangüiro, el pony y las hormigas”

Una hermosa mañana de primavera donde todo era verde y parecía que el Sol iba a explotar por su brillantez, Pangüiro le pide permiso a su mamá para pasear por el bosque.

Su mamá le concede el permiso, no sin antes advertirle que debía estar de regreso al atardecer para comer la sabrosa torta de coco y chocolate que estaba preparando, además de advertirle que tuviera mucho cuidado con las fieras que atacan al hombre.

Ya en el bosque al atardecer Pangüiro nota que está perdido y cuando trotaba con su caballito, por un camino del bosque, una serpiente sube por la pata del pony para morder a Pangüiro. En esos instantes aparece una hormiga. Al ver que la serpiente iba a morder al niño, la hormiga coge su trompeta, suena un trompetazo y aparecen miles de hormigas. Las hormigas pican fuertemente a la serpiente quien se arrastra velozmente y se aleja. Entonces, el niño exclama: “¡Oh!, queridas amigas me han salvado la vida.”

Poco rato después, al pasar cerca de un caudaloso río, el niño escucha gritos de auxilio. Al mirar hacia el río ve un grupo de hormigas ahogándose; entonces les dice: “Esperen hormiguitas, yo las salvaré.”

Pangüiro coge las riendas de su caballo, las tira al agua y las hormigas suben a la soga. Pangüiro hala las riendas con toda su fuerza, pero con mucho cuidado pues las hormiguitas venían en ellas.

Así Pangüiro salvó todas las hormiguitas, pero hay una hormiga herida. Pangüiro dice: “Pronto, vayamos al hospital a ver al médico”. Al llegar al hospital, el médico, con ayuda de la enfermera, inyecta y cura a la hormiguita herida. Poco rato después organizan una fiesta grande. El médico baila con una hormiguita cabezona.

Pangüiro baila con la enfermera y el pony baila con la escoba, mientras que todas las demás hormigas danzaban y cantaban alrededor de ellos, coreando hermosas melodías que se extendían por todo el bosque llegando hasta la cocina de la mamá de Pangüiro. La mamá corre por toda la foresta llevando en sus manos el enorme pastel de coco y chocolate para compartirlo con todos los que se encontraban en la fiesta.

Todos comieron, todos rieron, a mí no me dieron, pues yo salí un momentico a contarles este cuentecito.(Yo soy las riendas del pony)

Luego de escuchar el cuento responda:

-¿Es bueno o malo Pangüiro? ¿Por qué?

-¿Qué otros personajes participan en el cuento?

-¿Dónde ocurre el cuento?

Después de escuchar el cuento determine:

¿Qué otros personajes participan en el cuento?.

¿Dónde ocurren las acciones narradas en el cuento?

a) Escuche de nuevo el cuento; esta vez repetiremos en voz baja cada acción que realizan Pangüiro, el pony o la hormiguita.

b) Reconstruya todas las acciones que realizan los personajes y escríbalas bajo los nombres de:

Pangüiro

La hormiguita

El pony

c) Escuche de nuevo el cuento y revise las acciones de los personajes.

d) Reconstruya el cuento.

V. –Medicamentos.

a) Consulte su médico de familia y escriba para qué se utilizan los medicamentos que posee. Ejemplos:

- Cloranfenicol: se utiliza para...

- Aspirina: sirve para...

- Triancinolona: se usa para...

- Convulsín: es para...

b) Presente sus medicamentos y explique su uso.

c) Añada se a los verbos que lo admiten:

llover

compenetrar

placer

utiliza

vestir

ser

averiguar

usa

lavar

querer

afeitar

sirve tronar

arreglar

creer

viene

d) Agrupe los medicamentos alrededor de las siguientes enfermedades o dolores. Este ejercicio se desarrolla en equipos.

- dolor de cabeza	- dolor de garganta	- convulsiones
- dolor de estómago	- fiebre	- tendinitis
- dolor en los dientes	- falta de apetito	- infartos
- reuma	- infección de la piel	- infecciones
- virus	- bacterias	

e) Compruebe si escribió bien las palabras anteriores, consulte al médico o el diccionario.

e) Resuma de forma escrita lo que conoce de una de ellas.

VI.- Deportes

a. Escriba el nombre de cinco grandes atletas, el deporte que practican y una palabra o frase que lo caracterice.

- Atletas	Deporte	Caracterización
- Omar Linares	- beisbol	- mejor amateur del mundo
- Maradona		
- Pelé		
- Teófilo Stevenson		
- Ana Fidelia Quirot		
- Babe Ruth		

VII.- Lea las intenciones propuestas. Seleccione las que ud considere que puede cumplir y argumentelas.

El próximo año voy a: dejar de fumar, dejar de tomar, trabajar más, trabajar menos, ser más simpático, dejar de gritarle a mi hermano, bajar de peso, decorar la casa, ser más limpio y organizado, hacer más ejercicios, viajar más, leer más, ser más puntual, ver menos televisión, ser más decidido, relajarme más.

VIII.- Lea los siguientes versos de la poetisa chilena Gabriela Mistral:

Piececitos de niño, azulosos de frío,
¡Cómo os ven y no os cubren, Dios mío!
Piececitos heridos por los guijarros todos,
Ultrajados de nieves y lodos,
Piececitos de niño dos joyitas sufrientes,
¡Cómo pasan sin veros las gentes!
(Gabriela Mistral)

1.-Seleccione la respuesta correcta:

a)- La autora expresa su sentir por los niños de la clase:

____ rica ____ pobre ____ media

-b) El azul claro de los piececitos del niño es el efecto de la falta de:

____ comida ____ ropa ____ libros ____ escuelas ____ cariño

-c) Los piececitos heridos por los guijarros son causados por la falta de:

____ asfalto en las calles ____ cariño ____ zapatos ____ medias

d) Los piececitos de los niños están:

____ limpios ____ sucios ____ pinchados

2.-Seleccione la respuesta que indica la crítica de la autora:

a) ____ La indiferencia de los ricos ante la pobreza

b) ____ Los guijarros

c) ____ Los factores naturales, como el frío, la nieve y el lodo.

3.- Marca con una cruz el sinónimo de guijarro:

____ peñasco ____ piedras ____ puntas

j)- Comente con su amigo y conteste:

- ¿Qué haría para ayudar a los niños pobres.

k) ¿Todos los niños en su país tienen las mismas condiciones de vida? Argumente.

XII.- La carta manchada.

Recientemente Ud. recibió una carta de un amigo suyo.

a) Determine:

- Remitente _____ país _____
- Destinatario _____ país _____
- Intención del autor _____
- Tipo de carta _____

b) Escriba las palabras que faltan por haberse manchado la carta.

Carta

Colombia, marzo 4 de 1997

_____ José,

Me alegro _____ que te encuentres bien al lado de todos tus _____. Te _____ que estamos esperando el montaje de la imprenta en la Universidad con el fin de poder reproducir tu libro, el cual _____ muy buenos elogios y gran _____.

Le estoy enviando a tu Rector la _____ al Seminario Taller Nivel II en Enseñanza Contemporánea de Ciencias Sociales a _____ del 19 al 25 de _____ del año en curso en la UNIVERSIDAD; espero que tu lo puedas _____.

La gente en Colombia me pregunta permanentemente por ti; tienen _____ recuerdos de tu _____ tanto en lo profesional como en lo personal.

Recibe un _____ saludo y un gran _____ de Yamí y de Dana. Te recuerdan mucho a tí y a tu _____, y en _____ a Carlitos. Siempre que he _____ tus notas les he _____ los mensajes en cada caso.

Estoy seguro de que pronto nos estaremos _____, sea que yo viaje o que vengas en mayo.

Muchos recuerdos y _____,

Jorge

Si presentas dificultades puedes auxiliarte de las palabras que se ofrecen en el inciso d.

c) ¿Qué otras palabras podrían utilizarse en lugar de su selección? Consúltelo con su equipo.

d) Señale con una cruz (X) las palabras que seleccionó, con dos cruces las que también podían haberse empleado y con un círculo las palabras que no pueden utilizarse. Discuta su selección con su compañero.

Palabras: apreciado, querido, estimado, mucho, amigos, señor, saber, conocer, pensar, supe, sabré, tuyos, míos, amigos, familiares, cubanos, comento, digo, cuento, expreso, manifiesto, imaginamos, ha recibido, ha merecido, ha promovido, ha vendido, ha visto. expectativa, expectación, extracción, exhortación, exposición, invitación, explicación, lamentación, manifestación, refutación, desarrollarse, ejecutarse, reflejarse, fundarse, celebrarse, mayo, marzo, septiembre, abril, noviembre, dictar, ingerir, ofrecer, dar, impartir, excelentes, desagradables, desastrosos, gratos, maravillosos, experiencia, curso, estancia, contacto, encuentro, caluroso, efusivo, extravagante, cariñoso, fuerte, abrazo, beso, saludo, recuerdo, frase, señora, esposa, querida, mujer, compañera, especial, definitiva, ocasión, particular, siempre, he recibido, he informado, he querido, he adquirido, he leído, transmitido, entregado, pedido, informado, expresado.

e) Conteste la carta de Jorge como si usted fuera Rodolfo, échela en el buzón del aula y espere contestación.

XIII.-. Escuche, lea y responda:

“Blanca Nieves”.

¡Quisiera tener una hija tan blanca como esta nieve con mejillas y labios tan rojos como esta sangre y con cabellos tan negros como esta madera pulida!a penso la reina.

Poco despues le nacio una niña como la reina habia deseado y le pusieron Blanca Nieves. La reina murio y el rey volvio a casarse con una mujer lindisima que no podia soportar que otra fuera más hermosa que ella.

La nueva reina tenia un espejo magico y le preguntaba, "Dime espejo que destellas: ¿quien es bella entre las bellas?"

"Tu", respondía el espejo mágico.

Blanca Nieves cada día se ponía más bella. Un día, la reina preguntó al espejo y oyó que este respondía: "Todavía eres hermosa, pero la princesita es más linda ahora". Desde entonces la reina odió a Blanca Nieves y solo pensó en hacerle mal. Un día no pudo contenerse más, llamó a un cazador y le ordenó: "¡Llévatela, mátala y tráeme su corazón como prueba de su muerte!".

El fragmento que leerá ha sido adaptado de Blanca Nieves y fue escrito en la década del 1940 en el primer tipo de computadoras llamadas Mark. Este tipo de computadora aún no escribía las tildes.

- a) Coloque las tildes donde corresponda:
- b) Localice el fragmento en el libro Blanca Nieves y revise su acentuación.
- c) Determine si la información omitida al adaptar el fragmento es indispensable o no para su comprensión.
- d) Agregue más información al texto, sin que pierda su esencia.

CONCLUSIONES

La presente propuesta de ejercicios permite la integración de habilidades lingüísticas, para lograr una competencia comunicativa en estudiantes no hispanohablantes a partir de una enseñanza desarrolladora que desencadene un protagonismo activo del estudiante en la construcción del conocimiento, y por el desempeño que este asume dentro del proceso, se convierte en un aprendizaje desarrollador y afianza la labor orientadora del profesor.

La aplicación de esta propuesta nos permitirá el cumplimiento del objetivo de nuestro trabajo: el logro de estudiantes competentes en la práctica de ELE y mejor preparados para los retos que les impone la situación actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNESCO y Right to Education Initiative. 2019. Right to Education Handbook. Disponible en <http://bit.ly/2Y6wxLX>.

World Bank. Elfert. 2020a. The World Bank Education Global Practice Guidance Note: Remote Learning & COVID-19.

(UNESCO 2015a; UNESCO, 2016)

Chomsky N. "Sobre la Lingüística del habla" en Visión Pedagógica de la Hilera Universitaria Actual. Editorial U H La Habana 2016.

Acosta Padrón, Rodolfo. Didáctica Interactiva de Lenguas 2008.

Acosta, Padrón, Rodolfo. Didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas extranjeras, Curso pre evento de Pedagogía 2005. Palacio de las Convenciones. Ciudad de la Habana. Cuba. 2005.

Acosta, R. y Pérez, J. E. Tareas docentes profesionales para la formación de profesores de lenguas. Pedagogía 2005.

Cobo, C, Hawkins, R, Rovner, H. 2020. Cómo utilizan la tecnología los países de América Latina durante el cierre de las escuelas a causa de la COVID-19 Chauhan, S. 2017.

Acosta Padrón, Rodolfo. Didáctica Interactiva de Lenguas 2008.

Acosta, Padrón, Rodolfo. "Didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas extranjeras", Curso pre evento de Pedagogía 2005. Palacio de las Convenciones. Ciudad de la Habana. Cuba. 2005.
